

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

UNIDAD DE POSGRADO

**Modelo explicativo de las actitudes del maestro de
primaria de Lima Metropolitana frente a la enseñanza**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Letras

Especialidad Psicología

AUTOR

Emma Graciela Campos Pacheco

Lima – Perú

1996

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)

ESCUELA DE POST-GRADO

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

UNIDAD DE POST-GRADO



*"MODELO EXPLICATIVO DE LAS ACTITUDES DEL
MAESTRO DE PRIMARIA DE LIMA - METROPOLITANA
FRENTE A LA ENSEÑANZA"*

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN LETRAS
ESPECIALIDAD PSICOLOGIA

Emma Graciela Campos Pacheco

LIMA - PERU

1996



*La Educación y la Libertad
van de la mano.*

Ernesto Pábato

LE
248
P5
Dr.

765



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dra. Nelly Ugarriza su valiosa orientación y apoyo en el logro de la presente investigación, a la Psicóloga Liz Pajares por su invalorable ayuda en la realización del diagramado del trabajo y a los miembros del Jurado informante los Doctores Carlos Ponce, Violeta Tapia, Raymundo Prado y Julio Sanz por sus acertadas sugerencias.



A PAULA

*Madre, amiga y maestra
quien siempre estará en
mi corazón.*

*Mi profundo reconocimiento
a mi padre GREGORIO y a
mis hermanos RODOLFO,
OLGA y DORIS.*



INDICE

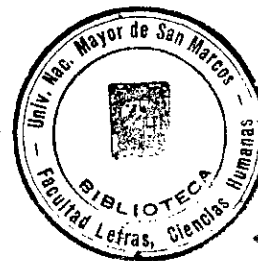
	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1 : MARCO TEORICO	3
1.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	3
1.2 BASES TEORICAS - CIENTIFICAS	7
1.2.1 Calidad de la Educación	8
1.2.2 Naturaleza de las Actitudes	13
1.2.3 Estructura de las Actitudes	16
1.2.4 Características de las Actitudes	19
1.2.5 Actitudes del Docente frente a la Enseñanza	22
1.2.6 Tipos de Maestros según sus Actitudes con los Alumnos	26
1.2.7 Medición de las Actitudes Docentes	28
1.2.8 Modelo Explicativo de las Actitudes Docentes	31
CAPITULO 2 : PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	38
2.1 FORMULACION DEL PROBLEMA	38
2.2 DELIMITACION DE OBJETIVOS	43
2.3 HIPOTESIS	44
2.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION	46



CAPITULO 3 : METODO	47
3.1 TIPO DE INVESTIGACION	47
3.2 POBLACION Y MUESTRA	49
3.3 DISEÑO DE INVESTIGACION	54
3.3.1 Variables Independientes	54
3.3.2 Variables Dependientes	55
3.3.3 Variables Controladas	55
3.3.4 Diagrama del Diseño	56
3.3.5 Variables del Modelo de Inferencias Causales	56
a. Variables Exógenas	56
b. Variables Endógenas	56
c. Variables Latentes o Residuales	57
3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS	57
3.4.1 Ficha de Datos Generales	57
3.4.2 El Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota (M.T.A.I. - C)	58
3.4.3 Administración	66
3.4.4 Procedimiento	66
3.4.5 Calificación de la Prueba	67
3.4.6 Validez y Confiabilidad del M.T.A.I. - C	68
3.5 TECNICAS DE PROCEDIMIENTO Y ANALISIS DE DATOS	73



CAPITULO 4 : PRESENTACION DE RESULTADOS	74
4.1 ACTITUDES DEL DOCENTE DE PRIMARIA FRENTE A LA ENSEÑANZA	75
4.1.1 Comparación de las Actitudes del Docente considerando el Sexo, la Edad Cronológica y las Interacciones entre ambos.	75
4.1.2 Comparación de las Actitudes del Docente considerando el Tipo de Gestión y el Sexo, y las Interacciones entre ambos.	84
4.1.3 Comparación de las Actitudes del Docente considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica y las Interacciones entre ambos.	92
4.1.4 Relación entre el Tiempo de Servicio y las Actitudes del Docente frente a la Enseñanza.	101
4.1.5 Comparación de las Actitudes del Docente frente a la Enseñanza considerando la Tenencia de Título.	102
4.1.6 Modelo Estructural Explicativo de las Relaciones Causales de las Actitudes Docentes frente a la Enseñanza.	104
a. Ecuaciones del Modelo	106
b. Supuestos del Path Analysis	107
c. Coeficientes de Senderos	108
d. Interpretación del Coeficiente Path	109
e. Análisis de las Variables Residuales	110
f. Descomposición de las Correlaciones Orden Cero	111
g. Análisis de los Coeficientes de Correlación Simple y Regresión Parcial Estandarizados	116



CAPITULO 5 : DISCUSION DE RESULTADOS	120
RESUMEN	127
CONCLUSIONES	131
BIBLIOGRAFIA	134
ANEXO: INVENTARIO DE ACTITUDES	138



TABLAS Y FIGURAS

	Página
<u>Tablas</u>	
1. Listado de las USES consideradas para elegir la Muestra de Estudio.	50
2. Distribución de la Muestra según Sexo y Edad Cronológica.	52
3. Distribución de la Muestra según Tipo de Gestión y Tenencia o no de Título Pedagógico.	52
4. Distribución de la Muestra según el Tiempo de Servicio y el Tipo de Gestión.	53
5. Distribución de la Muestra según Sexo, Edad Cronológica y Tipo de Gestión.	53
6. Correlaciones entre el Puntaje Total y las diversas Areas de la Escala de Actitudes Docentes de Minnesota para la Muestra Total.	71
7. Correlaciones entre el Puntaje Total y las diversas Areas de la Escala de Actitudes Docentes de Minnesota para la Muestra de Colegios Estatales.	71
8. Correlaciones entre el Puntaje Total y las diversas Areas de la Escala de Actitudes Docentes de Minnesota para la Muestra de Colegios Particulares.	72
9. Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica, para el Puntaje Total.	77
10. Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 9.	78
11. Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica para Principios y Filosofía de la Educación (FE).	78
12. Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 11.	79

13.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica para Conocimiento sobre Desarrollo Infantil (CD).	79
14.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 13.	80
15.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica para Estatus Moral (EM).	80
16.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 15.	81
17.	Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de las Interacciones significativas Sexo y Edad Cronológica del Maestro para Estatus Moral (EM).	81 82
18.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica para Disciplina (D).	82
19.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 18.	83
20.	Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de las Interacciones significativas Sexo y Edad Cronológica del Maestro para Disciplina (D).	83
21.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica para Reacciones Personales (RP).	84
22.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 21.	86
23.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y el Sexo para el Puntaje Total.	86
24.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 23.	86
25.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y Sexo para Principios de Filosofía y Educación (FE).	87

26.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 25.	87
27.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el tipo de Gestión y el Sexo para Conocimiento sobre Desarrollo Infantil (CD).	88
28.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 27.	88
29.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el tipo de Gestión y el Sexo para Estatus Moral (EM).	89
30.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 29.	89
31.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el tipo de Gestión y el Sexo para Disciplina (D).	90
32.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 31.	90
33.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el tipo de Gestión y el Sexo para Reacciones Personales (RP).	91
34.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 33.	91
35.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica para el Puntaje Total.	94
36.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 35.	94
37.	Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de las Interacciones significativas Tipo de Gestión y Edad Cronológica del Maestro para el Puntaje Total.	95
38.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica para Principios de Filosofía y Educación (FE).	95

39.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 38.	96
40.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica para Conocimiento sobre Desarrollo Infantil (CD).	96
41.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 40.	97
42.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica para Estatus Moral (EM).	97
43.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 42.	98
44.	Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de las Interacciones significativas Tipo de Gestión y Edad Cronológica del Maestro para Estatus Moral (EM).	98
45.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica para Disciplina (D).	99
46.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 45.	99
47.	Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica para Reacciones Personales (RP).	100
48.	Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 47.	100
49.	Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de las Interacciones significativas Tipo de Gestión y Edad Cronológica del Maestro para Reacciones Personales (RP).	101
50.	Correlaciones entre el Tiempo de Servicio (TS) y la Escala de Actitudes Docentes de Minnesota (M.T.A.I. - C)	102
51.	Medias, Desviaciones Estándares y valores del test "t" para los puntajes alcanzados en el M.T.A.I. - C considerando la Tenencia del Título (TT).	103

52.	Resultados del Análisis de las Variables Residuales del Modelo Estructural de las Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Enseñanza en la Muestra Total, de Estatales y Particulares.	111
53.	Descomposición de la Covariación Original para las diversas variables consideradas en el modelo: Efectos Causales Directos o Coeficientes Beta (PATH), Efectos Causales Indirectos o Coeficientes de Regresión Parcial Estandarizados, el Total Causal y No Causal (Componente Espúreo) y los Errores Estándares (EE), para la Muestra Total.	113
54.	Descomposición de la Covariación Original para las diversas variables consideradas en el modelo: Efectos Causales Directos o Coeficientes Beta (PATH), Efectos Causales Indirectos o Coeficientes de Regresión Parcial Estandarizados, el Total Causal y No Causal (Componente Espúreo) y los Errores Estándares (EE), para la Muestra de Centros Estatales.	114
55.	Descomposición de la Covariación Original para las diversas variables consideradas en el modelo: Efectos Causales Directos o Coeficientes Beta (PATH), Efectos Causales Indirectos o Coeficientes de Regresión Parcial Estandarizados, el Total Causal y No Causal (Componente Espúreo) y los Errores Estándares (EE), para la Muestra de Centros Particulares.	115

Figuras

1.	Modelo General para el Estudio de la Enseñanza - Aprendizaje en el Aula.	12
2.	Componentes de las Actitudes.	17
3.	Diagrama de Senderos de 5 Variables.	37
4.	Diagrama de Caminos	105
5.	Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra Total	117

6.	Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra de Colegios Estatales.	118
7.	Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra de Colegios Particulares.	119
8.	Resultado: Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra Total.	124
9.	Resultado: Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra de Colegios Estatales.	125
10.	Resultado: Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra de Colegios Particulares.	126



INTRODUCCION

La función principal de la Educación es la formación integral del educando, existen múltiples factores que intervienen en dicha formación y que tienen que ver con las características personales y psicológicas tanto del alumno como del maestro, así como del contexto socioeconómico y cultural en que se desenvuelve la enseñanza, además de la interacción maestro-alumno que se suscita en el aula, que sin duda influyen no sólo en las adquisiciones cognoscitivas y comportamentales del dicente y del docente sino que también tienen un impacto en el prestigio e influencia que la escuela, como institución, adquiere dentro de la comunidad.

El presente estudio destaca sobre todo las características referidas al docente sean demográficas: edad y sexo; académicas: tenencia o no de título profesional y experiencia docente; factores psicológicos como las actitudes frente a la enseñanza; y del contexto ambiental ya sea que el maestro desempeñe su labor en el sector estatal o privado.

El estudio de las actitudes docentes se abordará a través de la utilización de diseños multivariados que permiten examinar los efectos aislados y combinados de las variables independientes sobre el fenómeno

observado; así como la utilización de un modelo estructural de relaciones causales hipotetizadas entre un conjunto de variables referidas a la filosofía y principios de la educación que adopte el maestro con respecto al desarrollo del niño (variables exógenas) y las actitudes que el docente adopte frente a la enseñanza (variable endógenas).

En el Capítulo 1 se presenta el marco teórico y las bases científicas del estudio, destacando el tema de la Calidad de la Educación estrechamente vinculada a la "actitud" que está implícita en la relación maestro-alumno. Se revisan conceptos de actitud, su naturaleza, estructura y sus características, así como los tipos de maestros según actitudes y se plantea el modelo explicativo de las actitudes del maestro frente a la enseñanza.

El Capítulo 2 trata sobre el problema, delimitación de objetivos y formulación de hipótesis de acuerdo a variables endógenas (dependiente) y exógenas (independiente).

El Capítulo 3 describe la metodología, el instrumento empleado en la recogida de datos, se analiza la validez y confiabilidad, además, el proceso estadístico de la información hallada.

El Capítulo 4 se refiere a la presentación de resultados y están representados en diagrama de caminos.

Finalmente, en el Capítulo 5 se discuten los resultados y se presentan las conclusiones a las que se arribaron en la presente investigación realizada en la ciudad de Lima durante el año 1992.

CAPITULO 1

MARCO TEORICO

1.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Los estudios sobre las actitudes docentes se iniciaron en Estados Unidos a partir de la década del cuarenta, siendo la preocupación principal de diversos autores, entre los que destacan Cook, W., Leeds y Carroll, H. (1947); Cook, W., Leeds y Carroll, H. (1949); Callis, R. (1950); Leeds y Carroll, H. (1950); Cook, W. y Hoyt, C. (1952), quienes desarrollaron instrumentos de evaluación válidos y confiables que revelaron correlaciones significativas entre la interacción maestro-alumno en el salón de clase. Así surge el Inventario de Actitudes de Minnesota para maestros diseñado especialmente para evaluar aquellas actitudes docentes predictoras de las relaciones interpersonales docente-alumno. El interés de los estudios efectuados en el extranjero se centraron específicamente en desarrollar normas de grupo. Este Inventario de Actitudes de Minnesota (M.T.A.I.), mostró constantemente diferencias significativas entre las actitudes de muestras de docentes de primaria, de grados intermedios, de niveles de secundaria y de muestras específicas de enseñanza (arte, música, educación

física y comercial). El orden de las diferencias es como el que se ha señalado, los maestros primarios puntuaron más elevado y los de áreas especiales más bajo. Estas diferencias se mantuvieron presentes desde que los estudiantes de educación se iniciaron en sus cursos profesionales hasta que obtuvieron su certificación como graduados; como también ocurrió con los maestros experimentados. En base a estas diferencias se recomendó que se debían establecer normas para cada grupo tanto al inicio como al finalizar el entrenamiento.

En el Perú, el interés por estudiar las actitudes hacia la docencia surgió en el primer curso de Entrenadores para la reforma de la Educación (Romero, E. 1971). La muestra estuvo constituida por 436 maestros, hombres y mujeres. El cuestionario fue sometido a consideración de la comisión de Evaluación de CEPRE I y se acordó administrar el Cuestionario de Actitudes Docentes de Minnesota forma "A" que constaba de 150 ítems. El promedio alcanzado por los docentes varones fue de 38.10 y de 38.62 por las mujeres, que era algo más elevado al reportado para los maestros norteamericanos 31.2. Utilizando la técnica Épsilon se evaluaron los 150 ítems alcanzando un nivel de significación de 0.20, sólo pasaron la selección 90 ítems. La confiabilidad fue de 0.69. En general el profesor del CEPRE I puntuó más alto que un grupo de profesores de Carolina del Sur, quizás esto se debió a las características singulares de la muestra que había sido seleccionada.

Castillo, A. (1972) normalizó el Inventario de Minnesota (M.T.A.I. - A) en una muestra de profesores primarios de Lima Metropolitana, tanto de colegios particulares como estatales. Utilizando la fórmula del Chi-cuadrado se seleccionaron 105 ítems que tenían un alto poder discriminativo a un nivel de 95% de confianza. Además se desarrollaron normas representativas para los profesores primarios de Lima y una escala para interpretar los percentiles.

Vidalón, G. y Barriga, C. (1977) estudiaron la "Influencia que ejerce el docente sobre el rendimiento del alumno"; aplicaron a un grupo representativo el Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota (M.T.A.I. - C) y una Escala de Actitudes que medía 7 dimensiones: cambio, crítica, diálogo, autonomía, democracia, cooperación y sentido humano. A los alumnos se les evaluó el rendimiento en Matemáticas y Lenguaje. Los resultados hallados fueron que cuanto más democrática y afectuosa era la forma de conducir, organizar e interactuar con el alumno, el maestro puntuaba más alto en el M.T.A.I. - C; de otro lado, el rendimiento de los alumnos tanto en Matemáticas como en Lenguaje fue mayor y sus actitudes más favorables hacia el rendimiento, lo que propendía el logro de los objetivos educacionales. Asimismo, se encontró que las actitudes positivas del maestro en la escala de las 7 dimensiones se asociaban positivamente con el rendimiento del alumno en Matemáticas y Lenguaje.

Derpich, C. (1975) relacionó el dogmatismo y autoritarismo con las actitudes frente a la enseñanza en profesores de Educación Inicial que se encontraban en etapa de formación. Su objetivo fue describir el grado de estrechez o apertura cognitiva y el nivel de democracia de las actitudes expresadas hacia la enseñanza, así como la relación existente entre ambas variables. Uno de los principales hallazgos de este estudio fue que las alumnas investigadas expresaban actitudes hacia la enseñanza que las alejaban del tipo de maestro democrático. Además demostró que existe una correlación inversa entre el grado de estrechez cognitiva y el nivel de democracia de las actitudes expresadas hacia la enseñanza. En tanto más cerrado era el sistema de creencias de la futura profesora de Educación Inicial, más conservadoras eran sus actitudes expresados hacia la enseñanza siendo factible predecir un mayor nivel de autoritarismo en la relación con sus alumnos.

Gómez, E. (1987) midió y analizó las actitudes docentes en un grupo de 100 alumnas de Educación Inicial, unas iniciaban y otras finalizaban su formación pedagógica, reportando las puntuaciones medias de $\bar{x} = 19.10$ y $\bar{x} = 21.04$ para cada grupo. Asimismo analizó los ítems por áreas, siendo los más significativos los de disciplina.

Campos, E. (1992) se interesó en el tema y estudió las actitudes docentes en un grupo representativo de 155 maestros de primaria del sector estatal y particular; aplicó el M.T.A.I. - C y obtuvo un puntaje medio de -3.10

(Perc. 50 promedio inferior) lo que revela un descenso significativo comparado con los resultados obtenidos por el Inide sobre una muestra de 1,300 docentes ($\bar{x} = 40.26$) en 1970, que los catalogaba como profesores ideales o superiores. De las comparaciones realizadas entre grupos se halló diferencias significativas al .01 a favor de los maestros de las escuelas particulares ($t = 3.07$) y cuando se hizo las comparaciones por áreas, éstos puntuaban mejor en las áreas: estatus moral del niño, reacciones personales del docente, conocimientos sobre filosofía educativa y disciplina. Esta investigación la llevó a formular e hipotetizar un modelo teórico explicativo de las actitudes docentes frente a la enseñanza.

1.2 BASES TEÓRICAS - CIENTÍFICAS

Dentro del marco teórico se destaca fundamentalmente el tema de *la calidad de la educación* que indudablemente es una de las mayores preocupaciones dentro del sistema educativo que debe crear las condiciones para lograr el cambio dentro de un mundo competitivo. El concepto de calidad no sólo es inherente a un producto o servicio sino que éste se extiende a la Cultura de manera general. De allí que en la calidad de la educación una de las variables importantes a estudiar son las actitudes de los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se aborda detalladamente lo que constituye la naturaleza, la estructura y las características en relación con las actitudes del maestro frente a la enseñanza y el modelo teórico explicativo que se asume en la presente investigación.

1.2.1 Calidad de la Educación

Tradicionalmente la eficiencia y la eficacia de un sistema educativo se ha visualizado a partir del análisis de indicadores de carácter cuantitativo, en relación con ciertas metas y objetivos que han sido establecidos para un sistema formal de educación.

Este análisis ha conducido a la educación a preocuparse del tema de la calidad, el que ha manifestado diversas respuestas según el ángulo de aproximación que se adopte en su estudio.

El concepto de calidad de la educación es un término relativo, porque puede tener distintos sentidos para diversas personas según sean sus intereses; puede tener connotaciones diferentes para una misma persona en distintos momentos y situaciones concretas. Este puede ser definido como un valor absoluto irrenunciable, se trata así de un concepto que vale la pena y con el que es necesario comprometerse. Así es posible establecer distintas opciones en relación al concepto de calidad de la educación, entre los que cabe destacar los siguientes:

Calidad como Prestigio / Excelencia

Se refiere al prestigio académico y social que tienen determinadas instituciones acreditadas y que distingue unas de otras. Esto es evaluado mediante el juicio de expertos en el área lo que resulta subjetivo ya que el

valor que se atribuye a la institución depende de los factores que se aislen y que determinen esta distinción. A veces la reputación de los Centros Educativos es engañosa, porque por ejemplo el prestigio se determina a partir de la clase social del alumnado.

Calidad en función de los Recursos

Esta posición sostiene que existe calidad cuando se cuenta con alumnos excelentes, profesores altamente calificado con elevada productividad, y un equipamiento apropiado y moderno. Sin embargo a veces no hay una evidencia al respecto.

Calidad como Resultados (Productos)

Un centro educativo tiene éxito en la medida que contribuye al éxito de sus egresados, porque los resultados de los alumnos son los que determinan la calidad de la institución pedagógica. Esta perspectiva también puede resultar dudosa porque muchos de estos resultados dependen más de la materia prima (los estudiantes y su entorno) que del funcionamiento del Centro o la calidad de la currícula.

Calidad como Cambio

Una institución tiene mayor calidad en la medida que promueve cambios notorios en la conducta de los alumnos, es decir éstos adquieren mayores conocimientos; evoluciona su personalidad y desarrollan en su carrera. Pero,

cómo dejar de lado otros factores o fuerzas sociales que influyen en el estudiante y que no pueden ignorarse.

Calidad como Adecuación a Propósitos

La estimación de la calidad de un centro educativo deberá estar referida a sus fines señalados en el marco legal, los objetivos que se propone ejecutar cada centro concreto en relación a la satisfacción de las necesidades de los estudiantes.

Estas aproximaciones que se han expuesto acerca del concepto de Calidad de la Educación enfatizan las condiciones de entrada y salida en el sistema educativo dejando de lado la fase del proceso, es decir del trabajo que se ejecuta dentro de los centros educativos.

Generalmente se entiende que la calidad está relacionada con el prestigio y los recursos de los Centros, es decir factores contextuales y de entrada, con los resultados que se obtienen y que son evaluados a través del rendimiento de los alumnos (Producto), pero los factores relacionados con los procesos no suelen ser utilizados como criterios para definir la Calidad de la Educación. Así las estadísticas básicas relativas a rendimiento, deserción, repitencia grados de escolaridad, atraso escolar, asistencia, entre otras, no han estado ausentes en los estudios de calidad, buscando explicar sobre esta base el nivel alcanzado por el sistema. También se ha evaluado la eficacia del

sistema, por el grado de logros de objetivos, especialmente en aquellas asignaturas que el curriculum ha señalado que son de primera importancia como las Matemáticas y el Lenguaje.

La eficiencia y de manera especial la eficacia han estado ligadas a la calidad de la educación. Para evaluar esta calidad se ha considerado determinados factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y que aparecen diagramados en el modelo presentado en la figura 1. y que se refieren: a los factores personales del maestro, del alumno y del contexto social (comunidad, Padres de familia y colegio), cambios conductuales en el alumno, el maestro y efectos sobre la Escuela y la comunidad, y factores del proceso relacionado con el comportamiento del maestro de los alumnos y a las interacciones que se suscitan entre ambos.

Resultaría ambicioso en una sola investigación estudiar todas las variables que aparecen diseñadas en la figura 1; el propósito de este trabajo es evaluar un aspecto de la calidad de la Educación por la vía del docente, así se tendrá en cuenta en el análisis de las actitudes docentes frente a la enseñanza, la edad del maestro, el sexo, la experiencia docente expresada a través de los años de servicio y la tenencia o no de título profesional y, el hecho de trabajar en un colegio estatal o privado. Estos son aspectos fundamentales que deben ser considerados en toda evaluación que sirva de base para hacer recomendaciones para mejorar la calidad de la educación.

MODELO GENERAL PARA EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL AULA

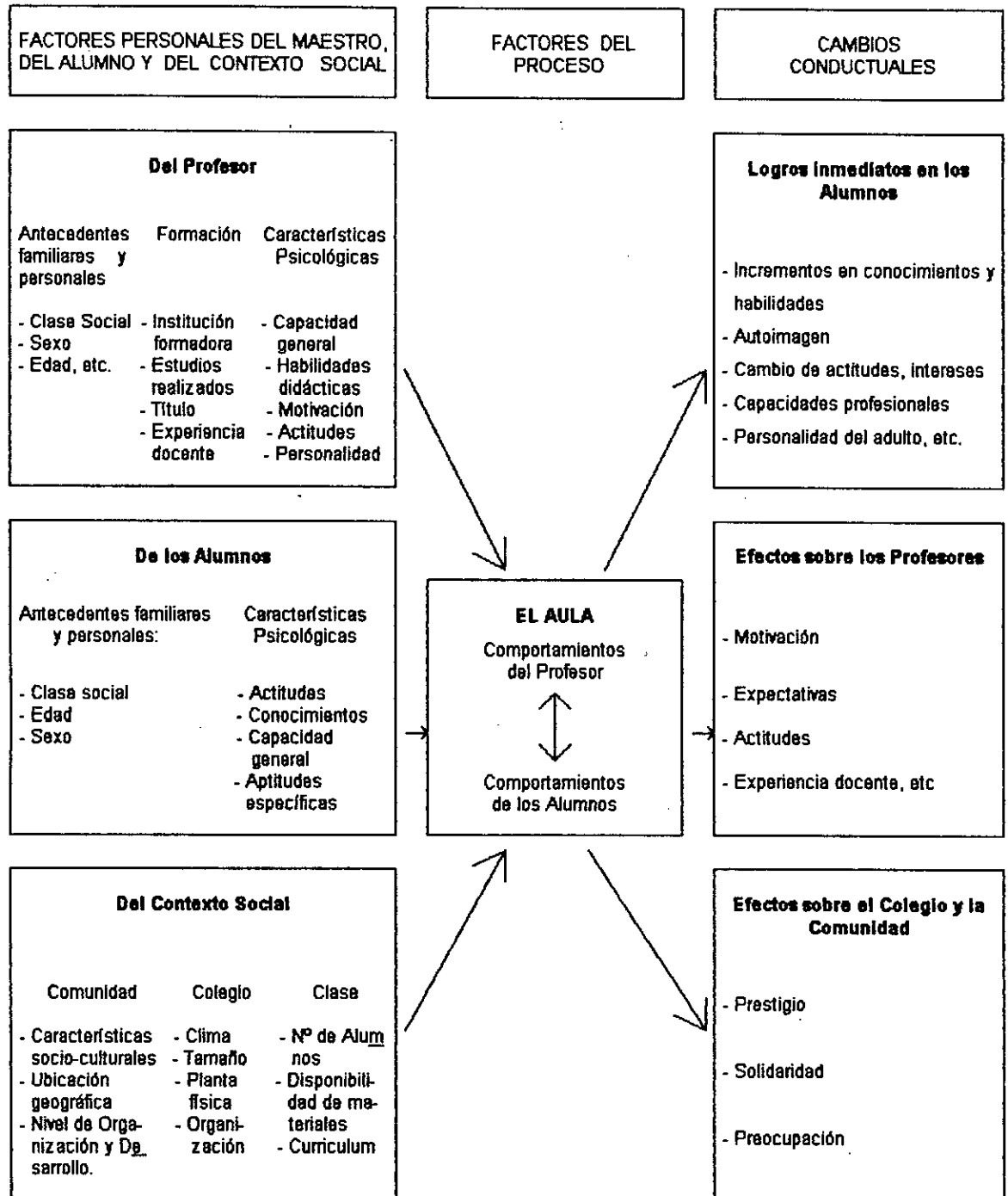


Figura 1

1.2.2 Naturaleza de las Actitudes

Definir las actitudes no es tarea fácil, medirlas sí, en 1935 Allport, G, hace esta observación, él llegó a compilar más de 100 definiciones sobre la actitud destacando que constituye un área de estudio muy importante dentro de la Psicología Social por las siguientes razones:

- a. Permiten predecir bien la conducta y con cierto margen de seguridad, al respecto Fisbein (1965-66) citado por Rodríguez, A. ha expresado que las actitudes son predictoras de la conducta siempre y cuando la actitud sea adecuada para el tipo de criterio que se está prediciendo y éste resulte metodológicamente aceptable.
- b. Ayudan a tener una visión más estable del mundo en que vivimos, es decir las actitudes sirven a funciones específicas al estar en pro o en contra de ciertos objetos, personas o situaciones, así cuando nos enfrentamos a un ambiente nuevo hacia el cual aún no hemos desarrollado una actitud positiva o negativa, nos sentiremos inseguros e intranquilos pero, si tenemos actitudes claras ante las cosas y hacia las personas que nos rodean, entonces, tendremos seguridad, coherencia frente a los objetos y al mundo.

- c. Son la base fundamental de múltiples situaciones sociales relevantes como las relaciones interpersonales, los conflictos, las frustraciones, las hostilidades y las agresiones entre otras.

Es conveniente revisar algunas definiciones sobre la actitud para delimitar el concepto que se va a asumir, poniendo énfasis en el análisis de las actitudes del maestro hacia la enseñanza.

Allport, G (1935) presenta las siguientes definiciones:

1. La actitud denota un estado neuropsíquico de disponibilidad para la actividad mental o física.
2. Las actitudes son procesos mentales individuales que determina tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en el mundo social. Como la actitud se dirige siempre hacia un objeto, también se puede definir como: "un estado de la mente de un individuo frente a un valor".
3. Actitud... esa una preparación o disponibilidad para la respuesta.
4. La actitud es un estado mental o neural de disponibilidad organizado en base a la experiencia y que ejerce influencia directiva ó dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que aquella se relaciona.

5. La actitud... es un "grado de afecto" a favor ó en contra de un objeto o valor.

Asch, S. (1952) define las actitudes como "predisposiciones duraderas formadas por la experiencia anterior".

Otra definición más amplia la propuso Katz, D. (1960) en la que involucra los elementos estructurales que la componen, él dice que: "la actitud es la predisposición del individuo para valorar favorable o desfavorablemente algún símbolo, objeto o aspecto de éste mundo"...Las actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible de agrado o desagrado y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el afecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos".

Rokeach (1966) define la actitud como "una organización aprendida y relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predispone a un individuo en favor de una respuesta preferida". Esta definición conceptualiza las actitudes como disposiciones duraderas, debido a la constancia perceptual que las mantiene en forma potencial, además destaca el hecho que ellas tienden a integrarse en una constelación que forma parte de la estructura de la personalidad y que se revela en la fuerza motivacional que ejerce la actitud sobre la acción del sujeto.

Young, K (1969) dice "la actitud esencialmente es una respuesta anticipatoria, el comienzo de una acción que no necesariamente se completa,

esta disposición a reaccionar supone algún tipo de situación estimulante, sea específica o general". Además las actitudes tienden a poseer estabilidad y persistencia. Triandis (1971), define la actitud como "una idea cargada de emoción, que permite una clase de acciones ante cierta clase de situaciones sociales".

Los investigadores están de acuerdo con la idea general de actitud que incluye componentes cognoscitivos, afectivo y conductual. Marín, G. (1988) refiere que la mejor manera de integrar las diferentes ideas acerca de la actitud ha sido propuesto por Rosemberg y Hovland, considerando la relación conceptual que existe entre un estímulo observable (objeto de la actitud) y la conducta observable y mensurable, que se presenta como una reacción ante dicho objeto. El concepto de actitud y sus tres componentes constituyen lo que ellos denominan "variables intervinientes" y constituyen la estructura de las actitudes.

1.2.3 Estructura de las Actitudes

Como se ha podido apreciar el estudio de la naturaleza de las actitudes está estrechamente relacionado a su estructura, en la cual se distingue tres componentes que se hallan interrelacionados entre sí (figura 2), pero sólo es uno de ellos es el que predomina en una situación determinada o específica, estos son:

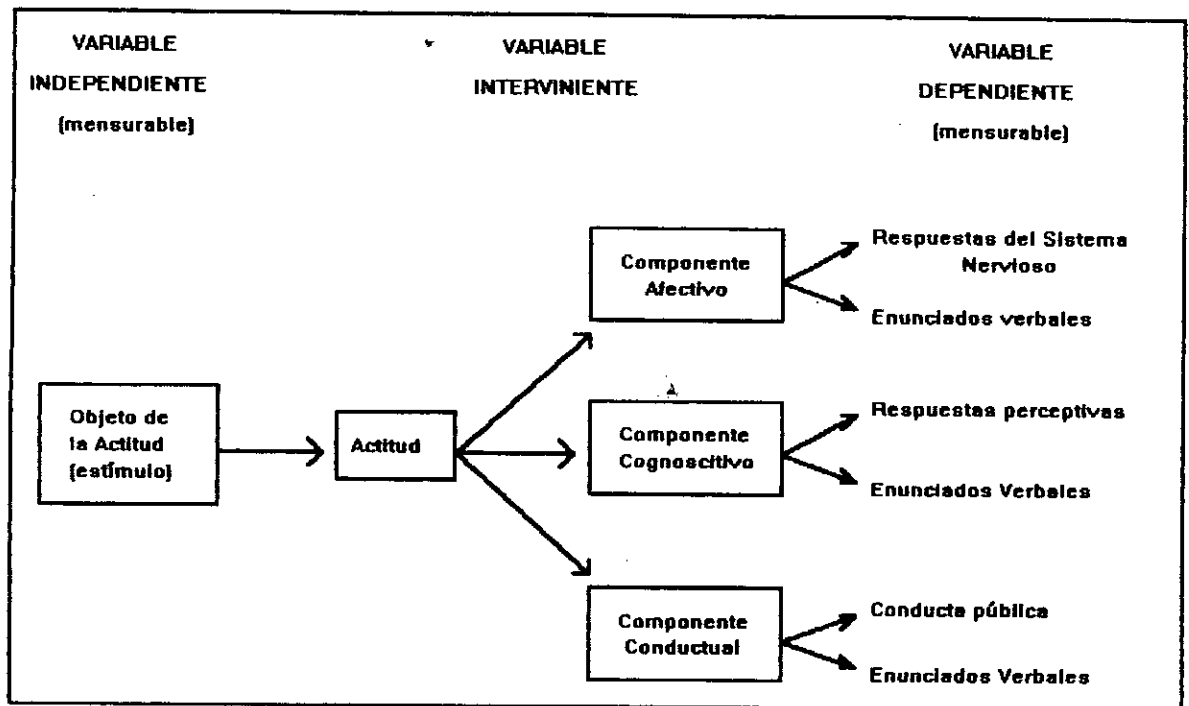


Figura 2: Componentes de las Actitudes

a) **Componente Cognoscitivo:** Se refiere al conocimiento que se tiene acerca del objeto de la actitud, este factor es básico porque determina la representación cognitiva del objeto y por tanto el sujeto se siente atraído o lo rechaza, por ende se inclina en favor o en contra del objeto. Ahora bien, no siempre esta representación cognitiva es exacta, esto se observa sobretodo en personas prejuiciosas que distorsionan su perspectiva sobre el objeto causante del prejuicio, desarrollando y manteniendo actitudes negativas; de allí que el

cambio actitudinal es factible modificando la naturaleza de la cognición que sirve de base a la actitud.

b) **Componente afectivo:** Es el elemento más característico de una actitud, está relacionado con las emociones y sentimientos que se tiene frente a un objeto, persona o situación; y se forma por asociación a hechos agradables o desagradables que predisponen al sujeto en favor o en contra de dicho objeto, creando corrientes de simpatía o antipatía en torno al objeto de la actitud.

c) **Componente conductual:** Las actitudes crean un estado de disposición psicológica a la acción, cuando este componente activo entra en combinación con una situación específica produce un comportamiento explícito. Debido a esta propiedad de instigar a la acción se considera que las actitudes son buenos elementos para predecir conductas públicas.

Tanto el componente cognoscitivo, afectivo como conductual de una actitud tienden a ser coherentes (Festinger 1957, Heider 1958), cuando se rompe este equilibrio interno se produce incongruencias entre los componentes de la actitud manifestándose la "disonancia cognoscitiva". Al respecto, Norman (1975) ha demostrado que las personas con una congruencia afectivo-cognoscitivo alta se comporta en forma concordante con

la actitud que ha declarado en comparación con aquellos que manifiestan una incongruencia intractitudinal baja.

1.2.4 Características de las Actitudes

Las características que se atribuyen a la actitud unas veces surgen vinculadas fundamentalmente al concepto, otras están en forma accidental o secundaria, lo que puede conducir a falsas interpretaciones. Cabe mencionar alguna de ellas:

- a. **Selectividad:** La actitud se caracteriza por ser selectiva, es decir el sujeto actúa como si eligiera el estímulo o parte de él, ante el cual reaccionará prescindiendo de otros, como si sus reacciones y conductas potenciales se dirigen especialmente al objeto-estímulo.

- b. **Labilidad:** Cuando el sujeto adopta una actitud en el que predomina el componente cognitivo ésta no se conserva indefinidamente, salvo en personas de comportamiento rígido por lo que persisten más allá de una duración normal produciendo inadaptación del individuo frente a la situación.

- c. Estabilidad relativa: Cuando hay predominio del componente afectivo, en este caso las actitudes se mantienen estables por largo tiempo, por ejemplo en el caso de las actitudes de tipo socio afectivo.

Fraisse, P. y Meili, R. (1967) explican esta diferencia que establecen los autores ingleses cuando emplean el término de "attitude" para designar a los modos de reacción permanentes o estables y para señalar la disposición a reaccionar en forma limitada a cierta actividad o a determinados aspectos de una tarea.

- d. Especificidad: Toda actitud implica generalización porque está vinculada a modos de reacción similares frente a objetos que presentan cierto margen de diferencia. Los comportamientos observados en sujetos están determinados por la "situación o contexto" particular y de ningún modo identifican a los provocados por otra(s) situación(es).
- e. Función integradora: Ha sido enfatizada por Johnson (1955) ésta implica la unidad para lograr un fin y la organización de elementos en función de un conjunto con respecto a la actividad de los seres vivientes.
- f. Aspecto Dinámico o energético: Los fenómenos de actitud son concebidos por la escuela de Würzburg como "tendencias

determinantes" e insistiendo en la noción de intención, Burloud (1938) la considera como una "determinación activa del sujeto" y atribuye una causalidad en la aparición de la representación mental. Aún cuando no todas las actitudes son determinadas por una estimulación externa, de situación o de orden, este es el caso de las actividades de observación y de abstención que son pasivas como se da en la actitud contemplativa.

- g. Una actitud supone una relación de individuo a objeto, los objetos pueden ser variados, entre ellos personas, lugares, grupos sociales, instituciones, símbolos, normas y valores socialmente establecidos. Un aspecto importante en el establecimiento de la relación de individuo a objeto radica en la dirección, que se expresa en categorías: gusto-disgusto, aprobación-desaprobación.
- h. La actitud es aprendida, este aprendizaje se da en torno a objetos, personas y valores que pueden o no tener aspectos motivacionales, también pueden formarse por traumas o shocks, lo que supone la presencia de emociones.
- i. Las actitudes a menudo se relacionan con sentimientos y emociones. Algunas de las propiedades afectivas de las actitudes surgen de una estrecha relación motivacional existente entre impulsos fuertes y determinadas experiencias incorporadas a la actitud. Pero, también

hay algunas fuentes que no tienen carácter motivacional y que surgen de algún valor social impuesto por la cultura. La importancia de la afectividad se muestra en forma clara entre los endogrupos y los exogrupos en situaciones de conflictos intensos.

- j. En el estudio de las actitudes existe una gama amplia, unas son específicas, otras son generales; lo que ha causado controversias y múltiples investigaciones, especialmente en los grupos minoritarios, en los que se involucran aspectos amplios de la personalidad, habiéndose demostrado que las actitudes extremas están vinculadas a componentes profundos de la personalidad, por ejemplo la personalidad autoritaria tiende a ser rígida e inflexible. Es importante destacar que, la cultura misma es portadora de millares de actitudes que son transmitidas por los padres, maestros y otras personas significativas de la sociedad durante el proceso de socialización.

1.2.5 Actitudes del Docente frente a la Enseñanza

Existe diferencia entre enseñar y dar clases. Enseñar ya no tiene por objeto que el alumno sea un receptor pasivo y que oiga, sino que el alumno aprenda. "Enseñar es un verbo transitivo, enseñar a alguna persona significa producir en ella algún cambio". Rasgo esencial de la enseñanza es la capacidad de activar a los estudiantes, haciéndolos participar en su formación

estimulándolos para que mantengan el pensamiento activo. Y no que los estudiantes se vean sistemáticamente condicionados a seguir el curso de los pensamientos de otro.

El fin de la enseñanza es el aprendizaje, y hacer que el alumno adquiriera nuevos conocimientos. El aprendizaje implica un proceso de integración y de adaptación del ser humano a su medio, pues no sólo alude a lo que la persona ha aprendido sino a la aplicación que haga de este aprendizaje en el futuro y en situaciones nuevas. Entonces, la escuela debería tratar de enseñar de tal forma que los alumnos no solamente acumulen conocimientos importantes, sino que también desarrollen una técnica que les permita adquirir nuevos conceptos y perspectivas, ya que mucho de lo aprendido en el pasado es en algún momento obsoleto en el futuro.

Los niños logran mucho de su desarrollo por las experiencias adquiridas en la escuela y, para que el maestro preste su máxima colaboración, debe tener una buena base actitudinal que le permita determinar la naturaleza y la extensión de las experiencias escolares apropiadas. Estas experiencias deben de ser útiles a las necesidades psicosociales del niño y servir de ayuda para lograr las bases de su pleno desarrollo. Los esfuerzos más efectivos del maestro deberían estar centrados en el aprendizaje, puesto que en alguna medida, puede retardar o acelerar los procesos de maduración de sus alumnos.

Por otro lado, la educación debe ayudar a niños y adultos a conocerse a sí mismo y a desarrollar actitudes saludables de autoaceptación. Por efecto de la educación se modifica la estructura psicológica del individuo y las evidencias del ambiente que a su vez estimularán cambios en los seres humanos. La autocomprensión y autoaceptación del maestro constituyen el requisito más importante en todo esfuerzo destinado a orientar a los alumnos a comprenderse. Un maestro no puede progresar en la comprensión de sus alumnos si antes no se ha comprendido él mismo. De no hacerlo continuará viendo a sus alumnos a través de las distorsiones de sus propias necesidades, temores, deseos, impulsos no reconocidos, ni resueltos, etc., siendo muchos de los factores mencionados, conscientes sólo en forma parcial; y a menudo más evidentes para un observador que para la persona misma.

Existen algunos mecanismos semi-conscientes e inconscientes mediante los cuales los maestros al igual que las demás personas se engañan a sí mismos. El comprender estos mecanismos puede ayudarlo a entender tanto sus propias reacciones como las que motivan la conducta de los niños les será útil para autoevaluarse y juzgar sus motivaciones con mayor objetividad, entonces a partir de este momento es que empieza a proyectarse, en su papel de maestro en real sentido.

La ansiedad tiene un papel muy importante en la educación. Surge de diferentes formas tanto en los niños como en los maestros. Para que el



maestro conozca cabalmente a sus alumnos y sus ansiedades deberá enfrentar las propias. Ya que habrá muchos aspectos de sí mismos y de su relación con los alumnos que le parecerá difíciles de entender. Por ejemplo: ¿por qué se irrita sin razón?, ¿por qué le desagrada un alumno que recién conoce?, ¿por qué se muestra demasiado exigente?, etc.

La ansiedad es muchas veces expresada a través de manifestaciones hostiles hacia los alumnos, siendo no siempre una hostilidad claramente manifiesta. La hostilidad del maestro, se evidencia cuando innecesariamente hace referencia al fracaso de los alumnos humillándolos con críticas abiertas. Debido a la complejidad de la conducta humana, nadie puede realmente comprenderse en forma completa, pero sí comprenderse mejor si se esfuerza un poco.

En el maestro, el equilibrio emocional es la cualidad más importante, un maestro debe ser una persona ecuánime y capaz de controlar sus reacciones emocionales, lo que es indispensable para el ejercicio docente. Debe poseer paciencia, profundo interés hacia las personas, simpatía, interés por ver crecer y desarrollar seres vivos; con inteligencia suficiente para asimilar los conocimientos de la especialidad; buen dominio de las materias; comprensión, imparcialidad y espíritu de justicia. Así el maestro debe luchar contra una serie de impulsos que le hacen preferir a ciertos alumnos y no a otros. De ahí que el maestro debe interesarse especialmente por lo que se denomina el autoconocimiento. Su conducta no sólo determina su propio éxito

o fracaso, felicidad o desdicha, si no algo más importante, influye seriamente en el desarrollo personal de sus alumnos.

Se debe tener en cuenta que algunas de nuestras respuestas automáticas y patrones de conducta son el resultado de actitudes formadas en la primera infancia. La relación con los padres, hermanos y maestros ha tenido influencia en el desarrollo de nuestra personalidad. Por lo tanto toda persona que desee ingresar al magisterio, debe conocer si realmente tiene vocación.

Existen algunos factores característicos que se oponen al éxito en el ejercicio de la docencia. Por ejemplo la impaciencia que no permite tolerar ningún error al alumno y conduce al descontrol y falta de objetividad; el carácter agresivo; que puede llegar hasta la crueldad con los más débiles, de otro lado la tendencia proteccionista, etc.

1.2.6 Tipos de Maestros según sus Actitudes con los Alumnos

El carácter del maestro se expresa por la cantidad de estímulos que ofrece el alumno la profundidad o superficialidad de sus comentarios, sus actitudes y sentimientos hacia el trabajo en el aula, distinguiéndose una tipología del maestro según su consistencia en su forma de actuar:

- **Profesor autoritario:** se considera él como un arquitecto de la cultura. Obliga a los alumnos a lograr un rendimiento máximo. Ostenta una posición alta con poder para castigar o recompensar, para

decirles a los demás lo que deben hacer o dejar de hacer, hasta en los ámbitos de la vida privada del alumno.

Ejerce control riguroso en casi todos los aspectos de la relación maestro-alumno. Sólo él da las directivas y los alumnos son entes pasivos. Trata de obtener todo lo que quiere cultivando la dependencia afectiva. Los alumnos evidencian apatía, y se muestran sumisos o rebeldes, y en consecuencia confundidos y descontentos con el maestro de la escuela. Rinden menos y se agotan fácilmente.

- **Profesor democrático:** Es el que se preocupa por conocer a cada alumno a fin de lograr el desarrollo armonioso de su personalidad. Trata de que los alumnos encuentren las soluciones por sí mismos. Estimulan el trabajo en equipo. Da la oportunidad al diálogo. Respeta y hace respetar ideas ajenas. Utiliza el elogio y la crítica constructiva. Sus ideas están sujetas a comentarios como las de los demás. Los estudiantes trabajan en forma organizada y muestran una relación ideal con el maestro. El rendimiento permite el desarrollo del sentido de responsabilidad y control de sí mismos. Los procedimientos de su liderazgo son los que brindan mejores resultados en las relaciones profesor-alumno y elevan el nivel de enseñanza, manteniendo una perspectiva propiciatoria al éxito de los objetivos. El verdadero educador es el que sabe hablar en el momento oportuno pero también sabe guardar silencio para escuchar al alumno o dejar a los alumnos debatir entre ellos un asunto de interés colectivo.

1.2.7 Medición de las Actitudes Docentes

Para entender la conducta humana es necesario "clasificar" las múltiples acciones que una persona hace, dice, siente y piensa, "ordenarlos" en grupos que sean significativos conductual y teóricamente. Así al tratar de "explicar" porque las personas manifiestan o no ciertas conductas con frecuencia, se introducen construcciones teóricas intermediarias denominadas "variables intervinientes". Una de ellas es la ACTITUD por ello su estudio y medición sirve como elemento predictor de la conducta cuando se la examina dentro de un marco de referencia psico-social en la que vive la persona.

Su estudio y medición data desde 1925 cuando el sociólogo Bogardus, E. realizó su trabajo sobre "Distancia social" para medir prejuicios contra ciertos grupos étnicos, esta investigación continuó con Guttman quien desarrolló su "Escalograma" para medir la posición social de una persona a lo largo de un continuo, por lo común de aprobación y desaprobación. En 1929, Thurstone y Chave propulsan la creación de escalas que implican la ponderación de ítems según la disposición favorable del sujeto hacia el objeto de la actitud, ellos trabajaron sobre religión y política. Otro enfoque aplicado a la medición del componente afectivo es la escala de Osgood, D. (1957) denominada "Diferencial Semántico" donde se analiza el significado connotativo de las palabras en tres dimensiones bipolares: a) Actividad b) Potencia c) Evaluación. Los adjetivos de alta carga factorial son los que componen esta escala de actitud. Estas escalas han sido perfeccionadas por

Triandis y colaboradores (1971) quienes diseñaron la escala llamada "Diferencial Conductual" que mide los componentes conductual y cognoscitivo de una actitud.

Uno de los métodos más empleados hasta la actualidad es la escala diseñada por Likert, R. (1930-1932) y es el utilizado en este estudio para medir el componente afectivo, cognitivo y conductual. Este instrumento es muy útil porque facilita la comprobación de hipótesis por medio de inferencias estadísticas muy elaboradas. Su construcción es sencilla, para ello se requiere:

- a. Redactar un número considerable de proposiciones o ítems en sentido positivo y negativo.
- b. Aplicar estos reactivos a una muestra representativa de la población a estudiar.
- c. Presentar al sujeto cada reactivo junto con una escala de cinco intervalos y se le solicita que señale en ella el grado de acuerdo o desacuerdo con la proposición, así como el significado de las cinco dimensiones de la evaluación. El orden de valoración se presenta en forma alternada para resolver problemas de invalidación de los resultados de la escala.

Por ejemplo:

"A los alumnos debe exigírseles que estudien más en casa"

!.....!	!.....!	!.....!	!.....!	!.....!
TA	A	I	D	TD
5	4	3	2	1

"La obediencia ciega en un niño no es deseable"

!.....!	!.....!	!.....!	!.....!	!.....!
TD	D	I	A	TA
5	4	3	2	1

Donde:

TA = Total acuerdo

A = Acuerdo

I = Indeciso

D = Desacuerdo

TD = Total desacuerdo

d. El sujeto recibe una puntuación por la respuesta a cada ítem.

Puede ser positivo (+1) o negativo (-1) o se puede puntuar en orden de más a menos: 5 - 4 - 3 - 2 - 1 y viceversa: 1 - 2 - 3 - 4 - 5.

De acuerdo al criterio que adopte el investigador.

- e. La puntuación final es la sumatoria de los puntajes obtenidos en cada reactivo. Y los resultados se someten a una serie de análisis estadísticos.

1.2.8 Modelo Explicativo de las Actitudes Docentes

Los maestros son agentes importantes tanto por razones educativas como económicas. Esto es fundamentalmente válido en los países en desarrollo, donde muchos adultos son analfabetos, donde los recursos educativos como los libros y materiales didácticos son escasos.

Como se ha podido apreciar generalmente se acepta que la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de la calidad de sus maestros. Existen ciertos hechos empíricamente comprobados, como por ejemplo, que algunos maestros logran que sus alumnos aprendan más y con mayor agrado que otros; que ciertas características, tales como la habilidad que tienen para motivar al estudiante, la buena organización de las clases, la flexibilidad con que desarrollan la enseñanza, el entusiasmo que comunican por su materia y otras tienen influencia decisiva en los logros que alcanzan sus alumnos.

La investigación educativa ha empezado a abandonar la idea de enseñanza definida sólo como una secuencia de pasos racionalmente determinados y ha empezado a considerarla como un proceso de interacción con los alumnos, tendiente a su desarrollo. Así se ha llevado a cabo estudios

que demuestran que las actitudes de los docentes son más importantes que otras variables como edad, formación pedagógica, etc.

Como consecuencia de estos hallazgos, han surgido nuevas tendencias en la investigación educativa, que la han conducido a focalizar su atención en la organización del quehacer dentro de la sala de clases y en las relaciones y comportamientos de estudiantes y maestros como elementos claros para el logro de objetivos conducentes a la formación integral del estudiante.

Las expresiones afectivas y las actitudes del docente ya sean positivas o negativas, a propósito del comportamiento de un alumno, son conductas poco frecuentes por parte del profesor, posiblemente porque en nuestra cultura, tanto profesores como alumnos, tienden más bien a reprimir las reacciones emocionales dentro del salón de clase.

De Landsheere (1979), diferencia entre "funciones de afectividad positiva" y "funciones de afectividad negativa" en el conjunto de categorías que definió para realizar su investigación. Entre las primeras incluye las siguientes conductas del profesor:

- a) Elogia, reconoce el mérito, cita como ejemplo y todas aquellas que signifiquen una apreciación pública del comportamiento del alumno, independientemente del contenido de las respuestas.

- b) **Demuestra solicitud.** Se refiere a toda ocasión en que el maestro ofrece su ayuda, dejando al alumno la libertad de rechazarla o aceptarla.
- c) **Estimula.**
- d) **Promete una recompensa.**
- e) **Recompensa.**
- f) **Manifiesta sentido del humor.** (Aún cuando todos los educadores están de acuerdo en la importancia de esta conducta, ella resulta muy difícil de definirse objetivamente).
- g) **Designa un alumno por una palabra cariñosa.**

Entre las "funciones de afectividad negativa", este mismo investigador distingue los siguientes comportamientos:

- a) **Crítica, acusa, ironiza.**
- b) **Amenaza.**
- c) **Amonesta** (hace un comentario antes de que el alumno actúe).
- d) **Reprende** (exige al alumno cambiar su conducta).

- e) Castiga.
- f) Difiere de modo vago ("ya veremos").
- g) Rechaza una exteriorización espontánea del alumno.
- h) Muestra una actitud cínica (esta conducta junto con la injusticia, es una de las que los alumnos resienten más en un docente).

En cuanto a las relaciones que se han encontrado entre variables afectivas de esta naturaleza y el desempeño escolar, Rosenshine (1971) ofrece una revisión exhaustiva de la investigación realizada al respecto. En 12 de los 17 estudios que analiza este autor, se encuentran correlaciones negativas que oscilan entre -0.04 y -0.62 entre cualquier forma de crítica y el rendimiento de los estudiantes. Hace notar, sin embargo, que la investigación no ha prestado suficiente atención al contexto en que ocurren estos comportamientos y que sería importante que a futuro se examinarán, por ejemplo, la carga afectiva que acompaña a la crítica, los eventos que la preceden y que le siguen y también el contenido y el hecho específico que la suscitó.

En lo que se refiere al uso del elogio, se observa una tendencia a que esta forma de reacción se relacione con mejores rendimientos,

pero en general, existe cierta inconsistencia en los resultados de las investigaciones, de acuerdo con lo que plantea Rosenshine (1971). Es probable que esto se deba a que ciertos tipos de elogio y con referencia a ciertos tópicos se correlacionen positivamente, en tanto que otros lo hagan en forma negativa. También podría plantearse la hipótesis de que el elogio tiene efectos diferentes en distintos subgrupos de alumnos, con lo cual se confundan los efectos que pudiera tener sobre sus aprendizajes. Finalmente, vale la pena comentar los hallazgos que aporta la investigación en cuanto a la variable "calidez" del docente. A pesar de que los resultados no son demasiado convincentes en términos de significación estadística, la consistencia de ellos es muy alta: de los 15 estudios en los cuales Rosenshine (1971) identificó este comportamiento afectivo, 12 mostraron resultados positivos en relación al logro de objetivos educacionales.

Como se puede observar son escasos los estudios que relacionan las expresiones afectivas y actitudinales del docente con el comportamiento del alumno y cabe especular si éstas están condicionadas no sólo por el contexto socioeconómico y cultural donde se desenvuelve la enseñanza sino sobre todo por la concepción filosófica y los principios que adopta el maestro sobre la educación y los conocimientos que tiene sobre el desarrollo infantil, factores que sin duda influyen en sus actitudes frente a la enseñanza. Es por esto que el presente estudio constituye un aporte que intenta corroborar a

través de la presentación de un modelo teórico explicativo las causas que inciden en las actitudes que adopte el docente frente a la enseñanza.

Los hallazgos de los estudios realizados en el Perú sobre las Actitudes Docentes frente a la enseñanza (Romero, E. 1971; Castillo, A. 1972; Derpich, 1975; Vidalón, G. 1978; Gómez, E. 1987; y Campos, E. 1992) sirvieron como criterios básicos para seleccionar las variables que condujeron a la autora a formular un modelo explicativo teórico en el que se asume que el enfoque que adopte el maestro sobre la filosofía de la educación y como concibe la aplicación del currículo, así como también los principios y conocimientos que tenga sobre el logro del aprendizaje, la motivación y desarrollo de la personalidad del educando influirán sobre las actitudes del docente frente a la enseñanza referidas específicamente a la opinión que tenga de cómo el alumno acepta o no las normas impuestas por el profesor sobre los aspectos morales y el modo de disciplinar del maestro cuando surgen problemas en el aula y sus reacciones personales y afectivas frente a las diferentes causas que podrían irritarlo o enojarlo. El modelo explicativo aparece diagramado en la figura 3.

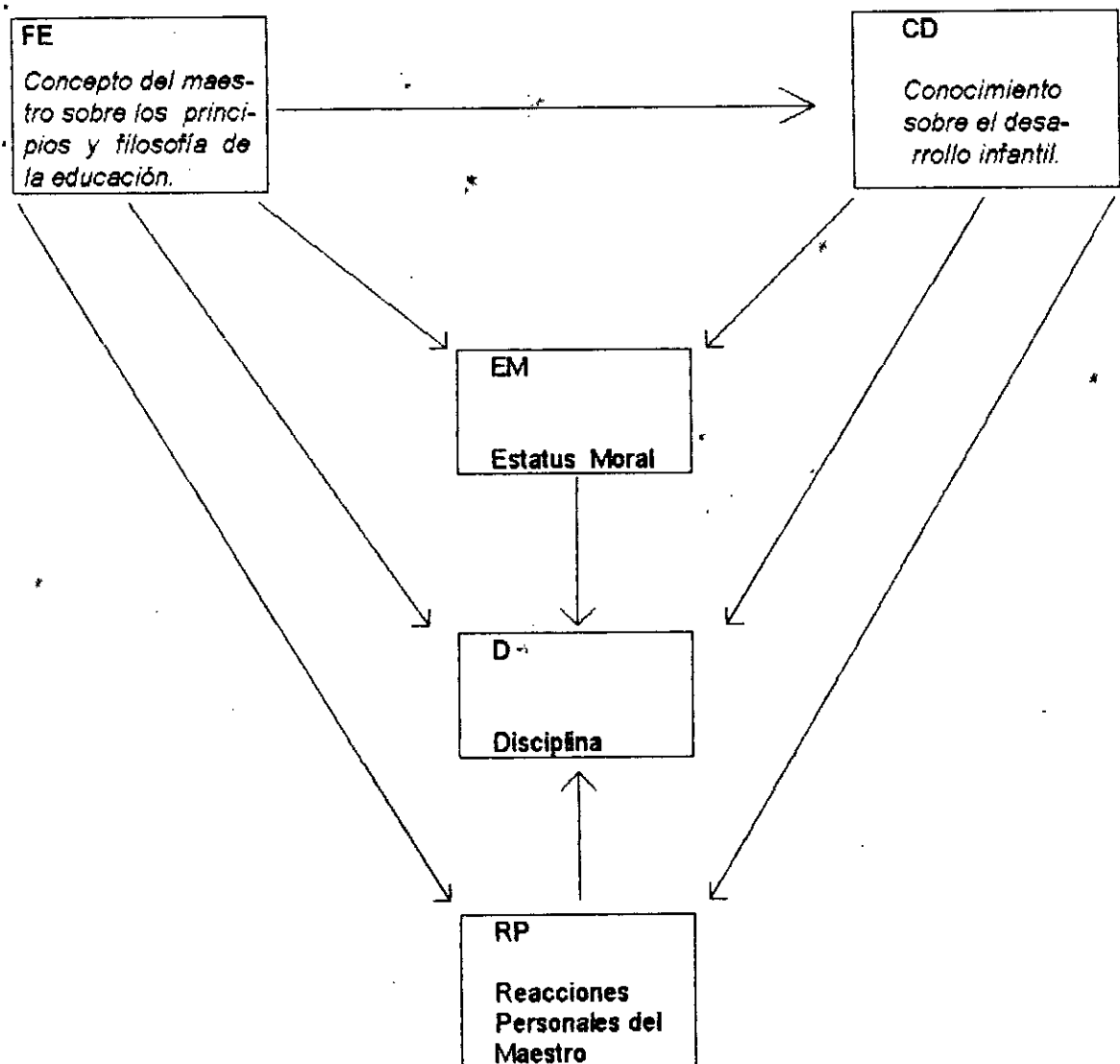


Figura 3. Diagrama de Senderos de 5 Variables

CAPITULO 2

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La acción educativa se desenvuelve dentro de un ambiente físico -el salón de clase- contexto en que la interacción maestro-alumno adquiere connotaciones peculiares en la que el docente como líder del grupo ejerce influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los maestros influyen en el aprendizaje y en el desarrollo del alumno, algunos tienen un influjo duradero, otros apenas si dejan huella. Los primeros son aquellos que se interesan realmente por los alumnos y lo manifiestan, conocen bien su materia y poseen información pormenorizada sobre los procesos didácticos y sobre el modo en que los alumnos aprenden y se desarrollan.

Algunos psicólogos educacionales han resaltado que la buena enseñanza es una combinación de conocimientos técnicos y de cualidades

interpersonales. Ausubel, Montemayor y Svajian (1977) sostienen que, entre las muchas características propias de los maestros eficientes, se hallan las de seleccionar, organizar e interpretar las secuencias de instrucción, así como los aspectos personales y humanos, de tener actitudes positivas frente a la enseñanza, de ser justo, paciente y empático al dirigir las actividades del aprendizaje. En esencia, los instructores que enseñan bien (entre ellos los maestros de escuela, los educadores de los padres y los fisioterapeutas) son personas que combinan las cualidades docentes con una creencia dinámica de que el aprendizaje depende de la enseñanza. En gran medida la eficacia de la instrucción se basa en la toma de decisiones, o sea en la aplicación de principios extraídos del estudio de aprendizaje, la motivación, el desarrollo y la enseñanza.

Como señala Shavelson (1978), los maestros cuentan con abundante información (datos) sobre sus alumnos, que procede de gran variedad de fuentes: rendimiento anterior del grupo, observación informal, puntuaciones de pruebas estandarizadas, informes de otros profesores. Y de ese modo hacen estimaciones sobre las capacidades e intereses de sus alumnos, entre otras cosas. La información así obtenida influye positivamente en el planeamiento didáctico si se utiliza en forma activa y con acierto y en sus actitudes frente a la enseñanza.

Los maestros tienen ideas personales sobre la instrucción y esas ideas varían notablemente. Sus convicciones repercuten de diferentes maneras en

su labor; por ejemplo, no todos coinciden en el tipo de información que les parece importante ni en las fuentes que juzgan importantes o ajenas a su actividad. Sus opiniones personales influyen asimismo en las decisiones. Aquellos que conceden gran importancia a las metas afectivas (es decir, a la actitud de los alumnos ante los contenidos, ante ellos mismos y los demás) seguramente preferirán estrategias distintas a las de los que se preocupan más por las metas cognoscitivas; por ejemplo, el dominio de la materia.

No se ha investigado sistemáticamente la relación existente entre las cualidades y actitudes del maestro de primaria y la eficacia en la conducción del grupo escolar, de allí la necesidad de plantear en el presente estudio las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los efectos aislados de las variables demográficas: sexo, y edad del docente sobre las actitudes frente a la enseñanza?
2. ¿Cuáles son los efectos de la interacción sexo y edad sobre las actitudes del docente en relación a la enseñanza?
3. ¿Influye aisladamente el tipo de gestión educativa (estatal - particular) y el sexo sobre las actitudes docentes?
4. ¿Cuáles son los efectos combinados del tipo de gestión educativa y sexo sobre las actitudes docentes?

5. ¿Cuáles son los efectos aislados del tipo de gestión educativa y la edad cronológica del maestro sobre las actitudes frente a la enseñanza?
6. ¿Existe interacción de las variables tipo de gestión educativa y edad cronológica del docente sobre sus actitudes frente a la enseñanza?
7. ¿En qué medida los aspectos académicos del docente (tenencia o no de título profesional) y la experiencia docente (tiempo de servicio) influyen de modo aislado sobre las actitudes frente a la enseñanza?
8. ¿Cuáles son los efectos asociados del hecho de ser o no profesional y la experiencia docente sobre las actitudes frente a la enseñanza?

Así mismo es factible proponer un modelo estructural explicativo de las actitudes docentes frente a la enseñanza, el que se expresa en las siguientes preguntas:

9. ¿Cuáles son las contribuciones significativas y posibles cuando se considera que el concepto del maestro sobre los principios y filosofía de la educación (FE) tiene efectos causales directos sobre el conocimiento que tiene acerca del desarrollo infantil (CD), la apreciación del estatus moral del niño (EM), la disciplina (D) y las reacciones personales del docente (RP)?

10. ¿Cuáles son los efectos causales directos que ejerce el conocimiento que tiene el maestro del desarrollo infantil (CD) sobre la concepción del estatus moral del niño (EM), la disciplina (D) y las reacciones personales del maestro (RP)?
11. Así mismo se indagará el efecto causal directo de la percepción del maestro del estatus moral del niño (EM), sobre la disciplina (D) y de las reacciones personales del maestro (RP) sobre la disciplina (D).
12. ¿Cuáles son los efectos causales indirectos que ejerce la filosofía y principios de la educación (FE) que tiene el maestro a través del conocimiento del desarrollo infantil (CD) sobre las actitudes frente a la enseñanza referidas al estatus moral del niño (EM), disciplina (D) y reacciones personales (RP).
13. ¿Cuáles son los efectos causales indirectos que ejerce el conocimiento del maestro sobre el desarrollo infantil (CD) a través de la concepción del estatus moral del niño (EM) sobre la disciplina (D)?
14. ¿Cuáles son los efectos causales indirectos que tiene el conocimiento del maestro sobre el desarrollo infantil a través de las reacciones personales sobre la disciplina?
15. ¿Se cumplen éstas relaciones directas o indirectas presentadas en el modelo estructural en el grupo de docentes del sector estatal y particular, y cuando se considera la experiencia docente?

2.2 DELIMITACIÓN DE OBJETIVOS

- 2.2.1 Describir y comparar las actitudes del maestro del nivel primario frente a la enseñanza considerando las variables sexo, edad, tipo de gestión del colegio donde labora, tenencia de título y experiencia docente.**
- 2.2.2 Describir los efectos de la interacción sobre las actitudes docentes frente a la enseñanza entre las siguientes variables; sexo y edad; tipo de gestión educativa y sexo; tipo de gestión educativa y edad cronológica y tenencia de título profesional y experiencia en el magisterio.**
- 2.2.3 Probar el modelo estructural de relaciones causales sobre la influencia directa que ejerce la filosofía y principios de la educación adoptada por el maestro sobre el conocimiento que tenga acerca del desarrollo infantil; y las actitudes frente al estatus moral, la disciplina y las reacciones personales frente a la enseñanza.**
- 2.2.4 Describir los efectos causales directos que ejerce el conocimiento sobre el desarrollo infantil que tiene el maestro sobre las actitudes frente a la enseñanza (EM, D y RP).**
- 2.2.5 Describir el efecto causal directo de la percepción del maestro del estatus moral del niño sobre la disciplina y de las reacciones personales sobre la disciplina.**

- 2.2.6 Probar los efectos causales indirectos de la filosofía y principios de la educación del maestro ejerce a través del conocimiento del desarrollo infantil sobre las actitudes frente a la enseñanza (EM, D y RP).
- 2.2.7 Describir los efectos causales indirectos del conocimiento del maestro sobre el desarrollo infantil sobre la disciplina a través de la concepción del estatus moral del niño.
- 2.2.8 Analizar los efectos causales indirectos del conocimiento del docente sobre el desarrollo infantil a través de las reacciones personales sobre la disciplina.
- 2.2.9 Examinar si las relaciones directas o indirectas planteadas en el modelo estructural explicativo de las actitudes docentes se cumplirán tanto en el sector estatal como privado.

2.3 HIPÓTESIS

H_1 : Existirán diferencias significativas en las puntuaciones medias alcanzadas en el Inventario de Actitudes de Minnesota para Maestros (M.T.A.I. - C) y en las áreas que mide: filosofía y principios de la educación, conocimientos sobre desarrollo infantil, estatus moral, disciplina y reacciones personales al compararse a un grupo de docentes considerando las variables: sexo, edad cronológica, tipo de

gestión educativa, tenencia del título profesional y la experiencia docente, esto es $u_1 \neq u_2$.

H₂ : Existirán efectos de interacción entre las variables sexo y edad del maestro, tipo de gestión educativa y sexo, tipo de gestión educativa y edad cronológica, tenencia de título profesional y experiencia docente sobre las actitudes docentes frente a la enseñanza.

H₃ : La filosofía y principios de la educación adoptados por el maestro, ejercerán efectos causales directos sobre el conocimiento acerca del desarrollo infantil, estatus moral, la disciplina y las reacciones personales.

H₄ : Existirán efectos causales directos del conocimiento que tiene el maestro del desarrollo infantil sobre las concepciones del estatus moral, la disciplina y las relaciones personales con respecto al alumno.

H₅ : Se dará un efecto causal directo del concepto del maestro acerca del estatus moral del niño sobre la disciplina y de las relaciones del maestro sobre la disciplina.

H₆ : Existirán efectos causales indirectos del concepto del maestro a través del conocimiento del desarrollo infantil sobre las actitudes frente a la enseñanza (EM, D y RP).

H₇ : Se darán efectos causales indirectos del conocimiento que tenga el maestro acerca del desarrollo infantil sobre la disciplina a través de la percepción que tenga del estatus moral del niño.

H₈ : Se darán efectos causales indirectos del conocimiento del desarrollo infantil que tiene el docente a través de las reacciones personales del maestro sobre la disciplina.

H₉ : Las relaciones directas e indirectas formuladas a través del modelo estructural explicativo se cumplirán en el sector estatal y particular y cuando se considera la experiencia docente.

2.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las mayores limitaciones del estudio es la poca disposición de los docentes para responder encuestas que atañen a su quehacer como docentes y las dificultades para llevar a cabo estudios en colegios privados. Además, cabe destacar que las huelgas docentes impidieron la aplicación de la encuesta en algunos centros educativos estatales.

Otra desventaja inherente a las pruebas de tipo cuestionario, es que a pesar de ser anónimas las respuestas en ocasiones tienden a ser falseadas y a dejar preguntas sin contestar.

CAPITULO 3

METODO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio fundamentalmente es descriptivo y de tipo comparativo porque recoge a través de una encuesta las características actuales referidas a las actitudes frente a la enseñanza de un grupo de docentes y las compara en función de la medición de una serie de variables, tales como: el tipo de gestión educativa, la edad, el sexo, la experiencia docente y la tenencia de título profesional.

Asimismo, puede considerarse que es una investigación de tipo correlacional porque analiza la relación entre el Tiempo de Servicio y Actitudes del Docente frente a la Enseñanza.

Según Kerlinger (1981), presenta las siguientes características:

- a. Trata con variables que por su naturaleza no son manipulables (sexo, edad, tipo de gestión, actitudes, etc.).
- b. Los datos son recogidos en ambientes naturales de las personas y no hay asignación al azar de los sujetos a los grupos.
- c. Se utilizan tests o escalas para recoger los datos.
- d. Los asuntos que plantean no pretenden la verificación de hipótesis causales, en el sentido de que una variable produzca la otra.
- e. Algunos investigadores denominan a este tipo de estudio "investigación ex post facto", porque la conducta tuvo lugar sin manipulación experimental, son estudios no experimentales a diferencia de investigación experimental.

También se presenta un modelo de inferencias causales construido sobre la base de datos no-experimentales. Es un modelo simplificado de la realidad social, definido con un número limitado y escogido de variables que se suponen están relacionados de alguna manera. Es un modelo causal cerrado consistente en causas y efectos encadenados porque contiene explícitamente todas las variables importantes de la determinación causal



(Briones, 1982). Además tiene un carácter recursivo porque asume un flujo causal unidireccional, es decir la influencia de una variable sobre otra tiene lugar en una sola dirección causal.

4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo de estudio estuvo constituido por todos los Maestros que laboraban en los Colegios Primarios Estatales y Particulares de Lima Metropolitana en el año (1992). Para elegir la muestra se consideró utilizar dos tipos de muestreo, inicialmente el Muestreo No Aleatorio Intencional o de Juicio, para lo cual se procedió a hacer un listado de las USES que dieron la autorización para realizar el estudio. Las USES que no aparecen en la tabla 1, fueron aquellas con las que no se pudo tramitar el permiso por encontrarse en huelga.

Teniendo en cuenta que cada centro educativo tiene como mínimo seis grados en la educación primaria, se decidió tomar de cada USE dos Colegios uno Estatal y otro Particular, es decir, 26 Colegios con 6 profesores cada uno, lo que totalizó una muestra de 156 profesores. Tanto la elección de los Colegios como de los Profesores se realizó a través de un Muestreo Aleatorio Simple. Se procedió a hacer un listado codificado por USE tanto para los Centros Estatales como para los Particulares y se eligió cada elemento de la muestra con la Tabla de Números Aleatorios.



Tabla 1

Listado de las USES consideradas para elegir la Muestra de Estudio.

USES	JURISDICCION	Nº DE COLEGIOS
01 (Cercado)	Lima - Cercado - Sta. Beatriz - Mirones - Barrios Altos.	64
02 (Breña)	Breña - San Miguel - Pueblo Libre.	46
03 (S. J. de Lurigancho)	San Juan de Lurigancho - Zárate.	82
04 (El Agustino)	El Agustino.	41
05 (Comas)	Comas - Carabaylo.	74
06 (S. M. de Porras)	San Martín de Porres - Los Olivos.	84
07 (Rímac)	Rímac - Independencia	52
09 (Barranco)	Barranco - Chorrillos - Miraflores.	51
10 (Surquillo)	Surquillo - San Borja.	30
11 (S.J. de Miraflores)	Villa El Salvador - Villa María del Triunfo - San Juan de Miraflores.	107
13 (Jesús María)	Jesús María - Magdalena - Lince - San Isidro.	39
14 (Ate-Vitarte)	Ate Vitarte - La Molina - Chaclacayo - Cieneguilla.	107
15 (La Victoria)	La Victoria - San Luis.	44
TOTAL		821

La Muestra fue depurada eliminando sólo un sujeto por material no contestado quedando 155 sujetos, de los cuales 81 eran estatales de la zona urbana de Lima y 74 del sector particular de alta paga de zonas exclusivas de la ciudad. A continuación presentamos sus características referidas a Sexo y Edad Cronológica; al Tipo de Gestión y Tenencia o no de Título; Tiempo de Servicio y Tipo de Gestión; y a Sexo, Edad Cronológica y Tipo de Gestión.

Se puede apreciar que el 78.71 por ciento de la muestra eran mujeres y el 21.29 por ciento varones, la edad de la mayoría (66.45%) estaba comprendida entre los 26 y 40 años (tabla 2).

El 52.26 por ciento laboraba en colegios estatales y el 47.74 % en particulares. La mayor parte de los docentes de la muestra total eran titulados (77.42%); y de éstos el 47.50% son de colegios estatales y el 52.5% de particulares. El porcentaje más elevado de maestros no titulados se dió en el sector estatal: 68.57% (tabla 3).

Respecto al tiempo de servicio para la muestra total, el mayor porcentaje se concentra en los intervalos de 1 a 5 años: 27.10% y de 6 a 10 años: 20%. Los docentes del sector estatal presentan un menor tiempo de servicio de 1 a 5 años: 40.74% y de 6 a 10 años 22.22%, en cambio los de colegios particulares han laborado entre los 16 y 25 en un 48.64% (tabla 4).

En cuanto a la edad de la muestra total el 55.48% son menores de 35 años y el 44.52% mayores de 36. De la muestra de colegios estatales el 62.96% son menores de 35 y de los colegios particulares el 42.3% (tabla 5).

Tabla 2

Distribución de la Muestra según Sexo y Edad Cronológica.

EDAD Intervalo	SEXO					
	VARONES		MUJERES		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
- 20	1	3.03	3	2.46	4	2.58
21 - 25	1	3.03	11	9.02	12	7.74
26 - 30	3	9.09	28	22.95	31	20.00
31 - 35	6	18.18	33	27.05	39	25.16
36 - 40	10	30.30	23	18.85	33	21.29
41 - 45	6	18.18	11	9.02	17	10.97
46 - 50	3	12.12	8	6.56	11	7.10
1 - 55	2	6.06	3	2.46	5	3.23
56 - 60	1	3.03	1	0.82	2	1.29
61 +	0	0.00	1	0.82	1	0.65
TOTAL	33	21.29	122	78.71	122	100.00

Tabla 3

Distribución de la Muestra según Tipo de Gestión y Tenencia o no de Título Profesional.

Tipo de GESTION	TENENCIA DE TITULO				TOTAL	
	Sin Título		Con Título			
	f	%	f	%	f	%
ESTATAL	24	68.57	57	47.50	81	52.26
PARTICULAR	11	31.43	63	52.50	74	47.74
		100.00		100.00		
TOTAL	35	22.58	120	77.42	155	100.00

Tabla 4

Distribución de la Muestra según el Tiempo de Servicio y el Tipo de Gestión.

TIEMPO DE SERVICIO Intervalo	TIPO DE GESTION					
	ESTATAL		PARTICULAR		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
1 - 5	33	40.74	9	12.16	42	27.10
6 - 10	18	22.22	13	17.57	31	20.00
11 - 15	12	14.81	8	10.81	20	12.90
16 - 20	10	12.35	18	24.32	28	18.06
21 - 25	7	8.64	18	24.32	25	16.13
26 - 30	1	1.23	5	6.76	6	3.87
31 - 35	0	0.00	3	4.05	3	1.94
TOTAL	81	52.26	74	47.74	155	100.00

Tabla 5

Distribución de la Muestra según Edad Cronológica y Tipo de Gestión.

EDAD (años)	TIPO DE GESTION					
	ESTATAL		PARTICULAR		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
34 Y MENOS	51	62.96	35	42.30	86	55.48
35 Y MAS	30	37.04	39	52.70	69	44.52
		100.00		100.00		
TOTAL	81	52.25	74	47.74	155	100.00

3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se empleó un diseño factorial 2 x 2 Modelo Fijo, para analizar los efectos asociados y combinados de variables independientes sobre las variables dependientes.

3.3.1 Variables Independientes (referidas al docente)

1. Sexo = X $\left\{ \begin{array}{l} M \ X_1 \\ F \ X_2 \end{array} \right.$

Edad = Y $\left\{ \begin{array}{ll} 35 \text{ y más} & Y_1 \\ 34 \text{ y menos} & Y_2 \end{array} \right.$

2. Tipo de Gestión = X $\left\{ \begin{array}{l} Estatal \ X_1 \\ Particular \ X_2 \end{array} \right.$

Sexo = Y $\left\{ \begin{array}{l} M \ Y_1 \\ F \ Y_2 \end{array} \right.$

$$3. \quad \text{Tipo de Gestión} = X \quad \left\{ \begin{array}{l} \text{Estatal } X_1 \\ \text{Particular } X_2 \end{array} \right.$$

$$\text{Edad} = Y \quad \left\{ \begin{array}{l} 35 \text{ y más } Y_1 \\ 34 \text{ y menos } Y_2 \end{array} \right.$$

$$4. \quad \text{Tenencia de Título} = X \quad \left\{ \begin{array}{l} \text{Si } X_1 \\ \text{No } X_2 \end{array} \right.$$

$$\text{Experiencia Docente} = Y \quad \left\{ \begin{array}{l} 35 \text{ y más } Y_1 \\ 34 \text{ y menos } Y_2 \end{array} \right.$$

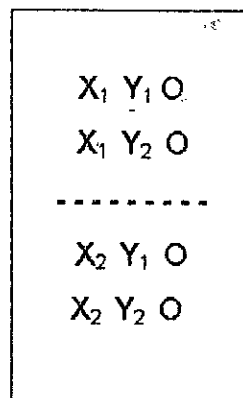
3.3.2 Variable Dependiente

Actitudes del docente frente a la enseñanza

3.3.3 Variables Controladas

Según el problema que se analice cuando se estudia, por ejemplo, los efectos del tipo de gestión educativa y el sexo, se controlan las otras variables: edad cronológica, tenencia de título y experiencia docente.

3.3.4 Diagrama del Diseño



3.3.5 Variables del Modelo de Inferencias Causales:

a) Variables Exógenas (variables independientes):

Son las que no están determinadas por otras variables del modelo y que intervienen como datos en el mismo y se supone que se encuentran determinadas por factores externos al modelo. En este estudio se consideran como variables exógenas:

- La Filosofía y Principios de la Educación adoptados por el docente (FE)
- El Conocimiento acerca del desarrollo infantil (CD)

b) Variables Endógenas (variables dependientes):

Son aquellas cuya varianza está parcialmente explicada por otras variables dentro de un modelo. Se consideran así:

Las Actitudes del docente frente a la enseñanza:

- El estatus moral del niño (EM),
- La disciplina (D).
- Las reacciones personales del maestro (RP).

c) Variables Latentes o Residuales:

Representa el efecto de toda variable no incluida en el modelo pero que se mantiene implícita en él y que causa variación en la variable endógena; son los errores y perturbaciones del modelo, su estimación es probabilística, son aleatorias y estocásticas (Sierra Bravo, 1981).

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En el presente estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

3.4.1 Ficha de Datos Generales

En la que se solicitó información sobre la edad, sexo, profesión, centro educativo en que labora, tiempo de servicio, tenencia de título y estado civil del docente.

3.4.2 El Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota (M.T.A.I. - C) (1972 Modificado)

Está elaborado siguiendo los procedimientos de una escala de tipo Lickert. En el presente estudio algunos ítems de la prueba considerados en diferentes áreas, fueron ubicados sólo en una, de acuerdo al análisis lógico del contenido, considerando además el criterio de jueces. La prueba incluye cinco áreas:

I. Estatus Moral : de los niños en la opinión de los adultos, especialmente en lo que concierne a su adhesión a normas impuestas por los adultos sobre aspectos morales.

3.- La mayoría de los alumnos no aprecian lo que su profesor hace por ellos.

5.- Se debe enseñar a un niño a guardar sus gustos y disgustos para sí mismo.

6.- La obediencia ciega en un niño no es deseable.

15.- La mayoría de los alumnos no hacen el esfuerzo necesario para preparar sus lecciones.

18.- Al niño se le debe enseñar a obedecer a un adulto sin preguntar.

20.- Los niños tienen la tendencia natural a ir contra las reglas.

21.- Un profesor no puede tener mucha fe en las afirmaciones de los alumnos.

- 30.- Es mejor para un(a) niño(a) ser tímido(a) que andar detrás de las(os) niñas(os).
- 38.- La mayoría de los niños carecen de la más elemental cortesía hacia los adultos.
- 41.- Lo ideal es que los niños deben ser vistos pero no oídos.
- 47.- Los alumnos deben aprender a respetar a los profesores por el simple hecho de ser profesores.
- 48.- No es necesario que los niños comprendan siempre las razones de lo que se les exige.
- 50.- Ningún niño debe rebelarse contra la autoridad.
- 56.- El profesor no debe dejar que sus alumnos utilicen términos de jerga ó replana.
- 65.- A los niños se les debe decir exactamente lo que tienen qué hacer y cómo hacerlo.
- 74.- Hoy día la gente es muy frívola.
- 79.- Los niños generalmente no piensan por sí mismos.
- 82.- Al alumno a quien se le encuentre escribiendo obscenidades ó groserías debe ser castigado severamente.
- 92.- Los niños pensarían por sí mismos si se les permitiera.
- 93.- No existe excusa alguna para la extrema sensibilidad de algunos niños.
- 98.- Un alumno siempre debería saber lo que se espera de él.

II. **Disciplina**: y problemas de conducta en la clase y otros lugares, métodos empleados para tratar tales problemas.

- 4.- Si el profesor ríe con sus alumnos en situaciones graciosas en el salón, la clase tiende a salirse fuera de control.
- 8.- La primera lección que un niño necesita aprender es obedecer al profesor sin vacilación.
- 23.- No se debe esperar que un profesor maneje a un niño si sus padres son incapaces de hacerlo.
- 28.- Las historias de los niños deben ser castigadas como mentiras.
- 31.- Hoy en día se necesita más de los "chicotazos" de antes.
- 33.- A más libertad en el salón, más desorden.
- 34.- No es recomendable que un profesor sea tolerante con los "vaqueros".
- 36.- Los problemas disciplinarios son la principal preocupación del profesor.
- 42.- Es más fácil corregir problemas disciplinarios que prevenirlos.
- 46.- Asignar tareas adicionales es frecuentemente un medio efectivo de castigo.
- 51.- Se es demasiado indulgente con los niños.
- 58.- El arrojar tizas y borradores requiere siempre castigos.
- 67.- No se debe tolerar el cuchicheo de los alumnos.
- 75.- Por regla general, los profesores son demasiado indulgentes con sus alumnos.

80 .- Las reglas y reglamentos de la clase deben ser considerados
inviolables.

88 .- Los niños hoy tienen mucha libertad.

89 .- Uno debe ser capaz de llevarse bien con cualquier chico.

* 91 .- Es necesario avergonzar a los niños que se comen las uñas.

95 .- A los niños se les debe explicar las razones de las restricciones que
les son impuestas.

100.- El profesor no debe hacer caso a las quejas del niño que
constantemente habla de enfermedades imaginarias.

102.- Mantener la disciplina no es un problema tan grande como lo
sostienen muchos maestros.

III. Principios de Conducta y Desarrollo del Niño: relacionados a la
habilidad, logro del aprendizaje, motivación y desarrollo de la
personalidad.

1 .- Los alumnos que "se hacen los sabidos" probablemente tienen
una opinión demasiado alta de sí mismos.

2 .- Es preferible el tímido al "aventado" (osado).

9 .- En la actualidad es difícil entender a la juventud.

- 19.- El niño "sobrado" generalmente confía demasiado en su habilidad.
- 26.- La mayoría de los alumnos carecen de creatividad.
- 29.- Una buena motivación es comparar críticamente el trabajo de un alumno con el de los otros.
- 37.- El alumno de bajo rendimiento probablemente no está trabajando lo suficiente ni consagrándose al estudio.
- 39.- Los niños agresivos son el mayor problema para el maestro.
- 44.- Los niños son demasiado despreocupados.
- 49.- Los alumnos generalmente no están capacitados para seleccionar sus propios temas de exposición y disertación.
- 52.- Los problemas disciplinarios rara vez son culpa del profesor.
- 53.- Los niños generalmente tienen dificultad para seguir instrucciones.
- 55.- Los niños son incapaces de razonar adecuadamente.
- 57.- Al niño que se comporta mal se le debe hacer sentir culpable y avergonzado de sí mismo.
- 73.- La falta de aplicación es probablemente una de las causas más frecuentes de las "jaladas".
- 86.- Los niños que no pueden rendir de acuerdo al nivel del colegio deben ser despedidos.
- 87.- Los niños generalmente son muy preguntones.
- 90.- Los niños no son lo suficientemente maduros para tomar sus propias decisiones.
- 94.- No se puede confiar en los niños.

- 94.- No se puede confiar en los niños.
- 96.- A la mayoría de los alumnos no les interesa aprender.
- 99.- Al niño que tartamudea se le debe dar la oportunidad de hablar más frecuentemente.

IV. Principios de la Educación: relacionados a la filosofía, curriculum y administración.

- 7.- A los alumnos debe exigírseles que estudien más en su casa.
- 10.- El fracaso de un alumno es rara vez culpa del profesor.
- 12.- En la escuela moderna todo resulta muy fácil para los alumnos.
- 14.- Los alumnos esperan demasiada ayuda del profesor en sus lecciones.
- 16.- En la actualidad a demasiados niños se les permite salirse con su gusto.
- 17.- Los deseos de los niños son tan importantes como las del adulto.
- 24.- Un profesor no debería reconocer nunca su ignorancia respecto a un tema delante de sus alumnos.
- 25.- La disciplina en la escuela moderna no es tan estricta como debería ser.
- 43.- En la actualidad los alumnos hacen y dicen demasiadas tonterías en el salón de clase.
- 54.- Actualmente a los niños se les da demasiada libertad en el colegio.
- 62.- Los profesores tienen la responsabilidad de conocer las condiciones hogareñas de cada uno de sus alumnos.

- 68.- Especialmente a los alumnos tímidos se les debe pedir que se pongan de pie cuando contestan.
- 70.- Un profesor no debe dejar nunca la clase en manos de los alumnos.
- 77.- El poner notas tiene valor porque implica competencia.
- 79.- Los niños generalmente no piensan por sí mismos.
- 81.- La mayoría de los alumnos flojean y no aprenden a trabajar verdaderamente.
- 84.- Generalmente hay un mejor modo de hacer el trabajo escolar que debe ser escogido por todos los alumnos.
- 85.- No es práctico organizar el trabajo escolar en base a los intereses de los niños.
- 97.- Generalmente los cursos difíciles o " insípidos " son los que harán al alumno el mayor bien o provecho.
- 104.- Uno no debe esperar que los alumnos disfruten del colegio.
- 105.- En la valoración de los alumnos, el esfuerzo no debe diferenciarse del rendimiento escolar.

V. Reacciones personales del Maestro: gustos o disgustos, fuentes de irritación.

- 11.- Un profesor nunca debe discutir los problemas sexuales con sus alumnos.

- 13 .- No es recomendable que un profesor se agobie con los problemas de los alumnos.
- 27 .- Para mantener una buena disciplina en clase, el profesor debe ser inflexible.
- 32 .- El niño debe aprender que el profesor es el que siempre sabe más.
- 35 .- Los profesores deben ejercer más autoridad sobre sus alumnos que la que ejercen.
- 40 .- Muchos profesores no son lo suficientemente severos en su trato con los alumnos.
- 45 .- Los alumnos extranjeros generalmente hacen que la labor del profesor sea más desagradable.
- 59 .- Existen demasiadas actividades sin valor académico que están siendo introducidas en el curriculum de los colegios modernos.
- 60 .- La mayoría de los alumnos no toman en cuenta los deseos del profesor.
- 61 .- Los alumnos generalmente son lentos para comprender un tema nuevo.
- 63 .- A veces los alumnos pueden ser muy aburridos.
- 64 .- Los niños no tienen por qué hacer preguntas sobre sexo.
- 66 .- La mayoría de los alumnos son considerados con sus maestros.
- 69 .- Los profesores deben preocuparse más por los problemas de conducta.
- 71 .- No se puede esperar que un profesor trabaje más allá de su remuneración.

- 72 .- Nada puede ser más irritante que algunos alumnos.
- 76 .- No hay duda que los alumnos lentos agotan la paciencia.
- 78 .- A los alumnos les gusta molestar al profesor.
- 83 .- Un profesor rara vez encuentra niños verdaderamente agradables.
- 101.- Los profesores no deben esperar que los alumnos los quieran.
- 105.- En la valoración de los alumnos, el esfuerzo no debe diferenciarse del rendimiento escolar.

3.4.3 Administración

- El Inventario M.T.A.I. "C", es una Escala de Actitudes que se administra en forma colectiva.
- No tiene tiempo límite, pero se enfatizó un trabajo rápido al dar las respuestas acerca de las primeras impresiones, más que deliberar sobre cualquier ítem.
- El tiempo promedio requerido fue de 45 minutos.

3.4.4 Procedimiento

- Se distribuyeron los cuadernillos con las hojas de respuesta.

- Se leyeron las instrucciones que figuran en la primera página del cuadernillo.
- Se enfatizó que no hay respuestas CORRECTAS ni INCORRECTAS, más bien que las respuestas son de ACUERDO o en DESACUERDO.
- La respuesta a considerar es una entre cinco alternativas de acuerdo al siguiente código:

. Totalmente de Acuerdo	T A
. De Acuerdo	A
. Indeciso	I
. En Desacuerdo	D
. Total Desacuerdo	T D

Estas alternativas se reproducen en la parte superior de cada página del cuadernillo a fin de recordarlas.

3.4.5 Calificación de la Prueba

Para fines de investigación y eliminar puntajes negativos se ha variado la calificación del Inventario, cada respuesta puede ser calificada de 1 a 5 ó de 5 a 1, en función del contenido del ítem, sea positivo o negativo. Ejemplo:

Item N°	TA	DA	I	D	TD
17(+): Los deseos de los niños son tan importantes como los del adulto.	5	4	3	2	1
49 (-): No se puede confiar en los niños.	1	2	3	4	5

El puntaje total de cada persona resulta de sumar los puntajes alcanzados en la respuesta a cada ítem. El puntaje máximo que se puede alcanzar es de 525 y el mínimo de 105. Los puntajes altos significan una actitud positiva del maestro frente a la enseñanza y los bajos una actitud negativa. Existe la posibilidad de obtener puntajes por áreas.

3.4.6 Validez y Confiabilidad del M.T.A.I.

En la selección de los 150 ítems que componen la forma A (versión original) los autores consideraron 6 factores:

- 1) Fuerza discriminativa del ítem.
- 2) Grado en que las respuestas a los ítems son influenciados por los cursos profesionales de educación.

- 3) La extensión en que las respuestas son influenciados por los cursos profesionales de educación.
- 4) La extensión en que en el contenido del ítem se duplica al del otro ítem.
- 5) Claridad en la afirmación u oración.
- 6) Consistencia de los patrones de respuesta de los profesores ideales y no ideales.

Según investigaciones realizadas en Lima en relación al Inventario M.T.A.I. "C", versión obtenida por Castillo, A. (1972), dieron como resultados lo siguiente:

1. En cuanto a la validez interna del Inventario, se obtuvo la selección de 105 ítems los más discriminativos del conjunto de la versión "A"; este número equivale a un 73% del total.
2. Se construyó un nuevo Inventario, válido para maestros primarios de Lima Metropolitana.
3. Se encontró cierta homogeneidad a nivel de aceptación de ítems por área; en todos hay un porcentaje no menor de 58% y no mayor de

71%. Ello puede significar que en el Inventario Modificado todas las áreas tomadas en cuenta del original están bien representadas.

4. Para determinar la **Validez** de la Escala para los datos del presente estudio se procedió a establecer correlaciones entre el puntaje total y las diversas áreas de la escala. Los índices obtenidos mediante el Coeficiente de Correlación Momento-Producto de Pearson se presentan en las tablas 6, 7 y 8, donde aparecen los coeficientes de correlación y los niveles de significación del Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota para la Muestra Total, Estatal y Particular.

Todas las correlaciones son significativas a un nivel del .01 por ciento de confianza y sólo en el grupo de colegios particulares la concepción de la filosofía y principios de la educación (FE) y disciplina (D) alcanzaron una correlación de 0.18 que si bien es baja es significativa al .05 por ciento.

Las correlaciones entre las áreas de la concepción de la filosofía y principios de la educación (FE) y conocimiento del desarrollo infantil (CD) es de .48 para la *Muestra Total*, .41 para los de *Colegios Estatales* y .48 para los de *Colegios Particulares*, si bien son significativos al .01 por ciento no

sobrepasan el valor de .80, lo que apoya al presupuesto de baja multicolinealidad entre las variables independientes y esto ha servido de base para la utilización del análisis de regresión.

5. El coeficiente de consistencia interna .81 señala el carácter fiable del Inventario en nuestro medio para los profesores de Lima.

Tabla 6

Correlaciones entre el Puntaje Total y las diversas Areas de la Escala de Actitudes Docentes de Minnesota para la Muestra Total (n = 155).

VARIABLES	PT	FE	CD	EM	D
FE	0.68*				
CD	0.79*	0.48*			
EM	0.84*	0.51*	0.53*		
D	0.66*	0.26*	0.38*	0.44*	
RP	0.74*	0.35*	0.54*	0.53*	0.38*

*p < .01

Tabla 7

Correlaciones entre el Puntaje Total y las diversas Areas de la Escala de Actitudes Docentes de Minnesota de la Muestra de Colegios Estatales (n = 81).

VARIABLES	PT	FE	CD	EM	D
FE	0.71*				
CD	0.69*	0.41*			
EM	0.81*	0.50*	0.47*		
D	0.62*	0.23*	0.32*	0.41*	
RP	0.74*	0.26*	0.48*	0.53*	0.30*

*p < .01

Tabla 8

Correlaciones entre el Puntaje Total y las diversas Areas de la Escala de Actitudes Docentes de Minnesota para la Muestra de Colegios Particulares (n = 74).

VARIABLES	PT	FE	CD	EM	D
FE	0.67**				
CD	0.75**	0.48**			
EM	0.83**	0.45**	0.55**		
D	0.63**	0.18*	0.41**	0.39**	
RP	0.77**	0.39**	0.61**	0.56**	0.41**

** p < .01

* p < .05

La Confiabilidad del test M.T.A.I. "C" para el presente estudio se obtuvo aplicando:

El Coeficiente Alfa de Cronbach = .94

El Coeficiente de División de Mitades:

- Correlación por Mitades = .90
- Corrección de Spearman Brown = .95

Estos resultados demuestran la validez y fiabilidad del Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota.

3.5 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizarán las siguientes estadísticas:

1. La Prueba F de análisis de varianza aplicado a un diseño factorial 2×2 , modelo fijo. Permitirá analizar la acción aislada (efectos principales de las Variables Independientes sobre la Variable Dependiente), así como también la interacción entre Variables Independientes (efectos secundarios sobre la Variable Dependiente) sobre el fenómeno observado.
2. Correlación Momento-Producto de Pearson. Se utilizará para establecer la relación entre los puntajes totales con las diversas áreas del Inventario de Actitudes de Minnesota para Maestros.
3. El Path Analysis. Permitirá probar las presunciones causales directas e indirectas explicitadas en el modelo explicativo de las Actitudes Docentes, siendo un método apropiado que permite al psicólogo utilizar presunciones causales explícitas en el análisis de los datos. Estos presupuestos causales han sido incorporados a un conjunto de ecuaciones de regresión múltiple y los coeficientes fueron estimados de un modo acostumbrado. Las presunciones sobre la estructura causal "modelo path" se expresan ya sea bajo la forma de un conjunto de ecuaciones o por medio de su correspondiente diagrama de caminos.

CAPITULO IV

PRESENTACION DE RESULTADOS

En el presente estudio se destacan fundamentalmente las actitudes del docente de primaria frente a la enseñanza relacionándolo con variables personales de tipo demográficas: edad y sexo; académicas: tenencia o no de título profesional y experiencia docente y ambientales referidos a éstos últimos al tipo de gestión del maestro ya sea que trabaje en un colegio del sector estatal o del privado.

Asímismo, se explican las actitudes del maestro frente a la enseñanza (variables endógenas) a través de la concepción del maestro sobre la filosofía y principios de la educación y conocimientos sobre la conducta y principios del desarrollo infantil (variables endógenas) y que son presentadas mediante un modelo estructural de relaciones causales hipotetizadas. Los datos son presentados de acuerdo a los objetivos del estudio.



4.1 ACTITUDES DEL DOCENTE DE PRIMARIA FRENTE A LA ENSEÑANZA

4.1.1 Comparación de las Actitudes del Docente considerando el Sexo, la Edad Cronológica y las Interacciones entre ambos

Los resultados de las comparaciones considerando el **Sexo** aparecen en las tablas 9 al 22 tanto para los puntajes totales como para los puntajes por áreas de la Escala. En las mismas tablas se consignan los datos referidos a la **Edad Cronológica (EC)** y a las **Interacciones Sexo y EC**.

Se puede apreciar que la media de los *Puntajes Totales* (PT) alcanzados en la Escala de Actitudes de los Maestros de Primaria (M.T.A.I.) es mayor para el grupo de mujeres (347) que para los varones (336), siendo las diferencias significativas a un nivel de uno por ciento ($F = 4.50$). Lo que revela que las actitudes frente a la enseñanza globalmente considerados son más favorables en el grupo de maestras, lo que revelaría en ellas una actitud más clara y segura frente a la enseñanza, una mayor autocomprensión y autoaceptación del maestro, sentimientos de agrado, lo que constituyen requisitos fundamentales para motivar, orientar y dirigir de modo efectivo a los alumnos.

Por otro lado, cuando se consideran las diversas áreas de la Escala de Actitudes *en función del sexo*, vemos que en la concepción docente sobre la Filosofía y Principios de la Educación (FE), la media para los varones fue de 67 y para las mujeres de 68 (tabla 9) no encontrándose diferencias estadísticas significativas. En el área de conocimientos de los Principios de la Conducta y Desarrollo del Niño (CD), los varones alcanzaron una media de 65 y las mujeres de 68, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en favor de éstas últimas (tabla 14). En Estatus Moral (EM), Disciplina (D) y Reacciones Personales del Maestro (RP) los puntajes también favorecieron ligeramente a las mujeres (tablas 15, 18 y 21 respectivamente) pero no hubo significación estadística.

Cuando se comparan a los docentes *en función de la Edad Cronológica* (EC) no se hallaron diferencias significativas ni cuando se consideran las actitudes globales del docente frente a la enseñanza, ni tampoco en las diversas áreas. En cambio en el análisis de las *Interacciones sexo y edad cronológica* se encontraron valores de F significativos al uno por ciento de confianza en las áreas EM y D (tablas 16 y 19 respectivamente) razón por la cual se tuvo que utilizar el test "t" de Student para el análisis aislado de las diferentes interacciones (tabla 17 y 20 respectivamente).

Con respecto al concepto docente sobre el Estatus Moral (EM) del niño la interacción sexo y edad fue significativa al uno por ciento a favor del grupo

de mujeres menores ($\bar{x} = 71$) comparados con los varones mayores ($\bar{x} = 68$) y con los varones menores ($\bar{x} = 67$) (tablas 14, 15 y 16). Y al cinco por ciento la actitud fue más positiva en ésta área en las mujeres mayores ($\bar{x} = 70$) comparados con los varones mayores ($\bar{x} = 68$) y menores ($\bar{x} = 67$). En cualquier sentido las diferencias favorecieron a las mujeres (tabla 17).

En relación a la Disciplina, se halló diferencias significativas en favor de los varones mayores ($\bar{x} = 72$), comparados con los de su mismo sexo menores ($\bar{x} = 69$), lo mismo ocurrió en las mujeres, las actitudes de las mayores fue más favorable ($\bar{x} = 73$) que el de las menores ($\bar{x} = 71$) (tabla 20).

Tabla 9

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica.

Variables	Puntaje Total (PT)		DS
	n	\bar{x}	
SEXO			
Varón	33	336	22.10
Mujer	123	347	26.01
EDAD			
Menor	81	343	25.07
Mayor	74	346	26.15
COMBINACIONES			
Varón Menor	11	329	19.15
Varón Mayor	22	340	22.74
Mujer Menor	75	345	25.09
Mujer Mayor	47	349	29.51

Tabla 10

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 9.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Sexo	2835.14	1	2835.14	4.50*
Entre Edad	385.05	1	385.05	0.61
Sexo X Edad	976.99	1	976.99	1.56
Intragrupos	95076.33	151	629.64	

* $p < .01$

Tabla 11

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los
Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad
Cronológica.

Variables	n	Principios de Filosofía y Educación (FE)	
		\bar{x}	DS
SEXO			
Varón	33	67	6.19
Mujer	123	68	5.90
EDAD			
Menor	81	68	5.56
Mayor	74	67	6.41
COMBINACIONES			
Varón Menor	11	65	5.57
Varón Mayor	22	67	6.47
Mujer Menor	75	68	5.50
Mujer Mayor	47	67	6.54

Tabla 12

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 11.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Sexo	37.28	1	37.28	1.04
Entre Edad	0.56	1	0.56	0.02
Sexo X Edad	42.74	1	42.74	1.20
Intragrupos	5395.90	151	35.73	

Tabla 13

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los
Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad
Cronológica.

Variables	Principios de Conducta y Desarrollo del Niño (CD)		
	n	\bar{x}	DS
SEXO			
Varón	33	65	6.15
Mujer	123	68	7.24
EDAD			
Menor	81	67	7.30
Mayor	74	67	7.02
COMBINACIONES			
Varón Menor	11	64	6.86
Varón Mayor	22	65	5.94
Mujer Menor	75	68	7.36
Mujer Mayor	47	69	7.07

Tabla 14

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 13.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Sexo	315.45	1	311.45	6.26*
Entre Edad	1.81	1	1.81	0.04
Sexo X Edad	35.13	1	35.13	0.71
Intragrupos	7516.23	151	49.78	

* $p < .01$

Tabla 15

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los
Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad
Cronológica.

Variables	n	Estatus Moral (EM)	
		\bar{x}	DS
SEXO			
Varón	33	66	7.60
Mujer	123	71	8.43
EDAD			
Menor	81	71	7.58
Mayor	74	70	9.11
COMBINACIONES			
Varón Menor	11	67	5.16
Varón Mayor	22	68	8.64
Mujer Menor	75	71	7.67
Mujer Mayor	47	70	12.60

Tabla 16

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 15.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Sexo	227.00	1	227.00	2.54
Entre Edad	40.88	1	40.88	0.46
Sexo X Edad	- 3278.19	1	- 3278.19	- 36.71*
Intragrupos	13483.30	151	89.29	

* $p < .01$

Tabla 17

Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de
las Interacciones significativas Sexo y Edad Cronológica
del Maestro.

Comparaciones	Estatus Moral (EM)	
	gl.	t
Varón Menor x Varón Mayor	31	- 0.96
Mujer Menor x Mujer Mayor	120	1.72
Varón Menor x Mujer Menor	84	- 4.60**
Varón Mayor x Mujer Mayor	67	- 2.27*
Varón Menor x Mujer Mayor	56	- 2.63*
Varón Mayor x Mujer Menor	95	- 4.35**

** $p < .01$

* $p < .05$

Tabla 18

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica.

Variables	n	Disciplina (D) \bar{x}	DS
SEXO			
Varón	33	71	4.99
Mujer	123	72	6.91
EDAD			
Menor	81	70	6.80
Mayor	74	73	5.98
COMBINACIONES			
Varón Menor	11	69	4.32
Varón Mayor	22	72	5.00
Mujer Menor	75	71	7.04
Mujer Mayor	47	73	6.34

Tabla 19

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 18.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Sexo	18.22	1	18.22	0.00
Entre Edad	272.07	1	272.07	0.06
Sexo X Edad	- 214418.05	1	- 214418.05	- 49.49*
Intragrupos	220982.43	151	4332.99	

* $p < .01$

Tabla 20

Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de las Interacciones significativas Sexo y Edad Cronológica del Maestro.

Comparaciones	Disciplina (D)	
	gl.	t
Varón Menor x Varón Mayor	31	- 3.61**
Mujer Menor x Mujer Mayor	120	- 4.08**
Varón Menor x Mujer Menor	84	2.38*
Varón Mayor x Mujer Mayor	67	- 1.56
Varón Menor x Mujer Mayor	56	- 4.82**
Varón Mayor x Mujer Menor	95	1.59

** $p < .01$

* $p < .05$

Tabla 21

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Sexo y la Edad Cronológica.

Variables	n	Reacciones Personales del Maestro (RP)	
		\bar{x}	DS
SEXO			
Varón	33	67	5.40
Mujer	123	68	6.13
EDAD			
Menor	81	68	6.49
Mayor	74	68	5.46
COMBINACIONES			
Varón Menor	11	64	5.31
Varón Mayor	22	68	5.10
Mujer Menor	75	68	6.46
Mujer Mayor	47	69	5.55

Tabla 22

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 21.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Sexo	94.86	1	94.86	2.68
Entre Edad	64.43	1	64.43	1.82
Sexo X Edad	84.72	1	84.72	0.56
Intragrupos	5334.30	151	35.33	

4.1.2 Comparación de las Actitudes del Docente considerando el Tipo de Gestión del Colegio y el Sexo y las Interacciones entre ambos.

Cuando se considera el *Tipo de Gestión* las Actitudes globales de los Docentes frente a la Enseñanza, *los colegios estatales* alcanzan una media de 337 y los *particulares* de 352, siendo las diferencias significativas a favor de éstos últimos a un nivel de .01. *En relación al Sexo* las mujeres presentan actitudes más favorables ($\bar{x} = 347$) que los varones ($\bar{x} = 336$), siendo significativas la comparación al cinco por ciento de confianza (tablas 23 y 24).

En las diversas *áreas de la Escala, según el Tipo de Gestión* sólo se encontraron diferencias significativas a favor de los maestros de *colegios particulares* en las áreas de EM, D y RP a un nivel de confianza del uno por ciento (tablas 25 al 34). Esto revelaría que sus actitudes son más positivas en cuanto a la concepción moral del niño, y al tipo de disciplina que deben ejercer siendo además sus reacciones personales más satisfactorias.

Al realizar las comparaciones entre sexos se hallaron diferencias estadísticamente significativas en favor de las mujeres en cuanto al conocimiento de los principios de conducta y desarrollo del niño (CD) (tablas 27 y 28).

No se observa efectos significativos en las *interacciones* de las variables *tipo de gestión y sexo* sobre las actitudes docentes tanto en la Escala Total como en las diferentes áreas: FE, CD, EM, D y RP (tablas 24, 26, 28, 30, 32 y 34).

Tabla 23

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y el Sexo.

Variables	n	Puntaje Total (PT) \bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	337	23.20
Particular	74	352	25.81
SEXO			
Varón	33	336	22.10
Mujer	123	347	26.01
COMBINACIONES			
Estatad Varón	17	328	18.08
Estatad Mujer	64	340	23.92
Particular Varón	16	345	23.32
Particular Mujer	58	354	27.84

Tabla 24

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 23.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados F	
Entre Gestión	8460.52	1	8460.52	14.50**
Entre Sexo	2835.14	1	2835.14	4.87*
Gestión X Sexo	104.75	1	104.75	0.18
Intragrupos	87873.59	151	581.94	

** $p < .01$

* $p < .05$

Tabla 25

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y Sexo.

Variables	Principios de Filosofía y Educación (FE)		
	n	\bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	66	5.73
Particular	74	69	5.86
SEXO			
Varón	33	67	6.19
Mujer	123	68	5.90
COMBINACIONES			
Estatad Varón	17	64	5.57
Estatad Mujer	64	67	5.61
Particular Varón	16	70	5.16
Particular Mujer	58	69	6.06

Tabla 26

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2

Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 25

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	342.60	1	342.60	3.50
Entre Sexo	37.28	1	37.28	0.38
Gestión X Sexo	107.28	1	107.28	1.10
Intragrupos	4989.32	151	97.83	

Tabla 27

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el tipo de Gestión y el Sexo.

Variables	Principios de Conducta y Desarrollo del Niño (CD)		
	n	\bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	67	6.77
Particular	74	68	7.50
SEXO			
Varón	33	65	6.15
Mujer	123	68	7.24
COMBINACIONES			
Estatad Varón	17	64	6.12
Estatad Mujer	64	67	6.83
Particular Varón	16	65	6.35
Particular Mujer	58	69	7.64

Tabla 28

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 27.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	83.86	1	83.86	1.69
Entre Sexo	311.45	1	311.45	6.30*
Gestión X Sexo	5.05	1	5.05	1.10
Intragrupos	7464.26	151	49.43	

* $p < .01$

Tabla 29

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el tipo de Gestión y el Sexo.

Variables	n	Estatus Moral (EM)	
		\bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	68	7.35
Particular	74	73	8.61
SEXO			
Varón	33	66	7.60
Mujer	123	71	8.43
COMBINACIONES			
Estatad Varón	17	66	6.33
Estatad Mujer	64	68	7.55
Particular Varón	16	70	8.39
Particular Mujer	58	73	11.09

Tabla 30

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 29.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	880.03	1	880.03	14.20*
Entre Sexo	227.00	1	227.00	3.66
Gestión X Sexo	9.63	1	9.63	0.16
Intragrupos	9356.33	151	61.96	

* $p < .01$

Tabla 31

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el tipo de Gestión y el Sexo.

Variables	n	Disciplina (D) \bar{x}	DS
GESTION			
Estatal	81	70	6.04
Particular	74	73	6.68
SEXO			
Varón	33	71	4.99
Mujer	123	72	6.91
COMBINACIONES			
Estatal Varón	17	70	3.24
Estatal Mujer	64	70	6.62
Particular Varón	16	72	6.29
Particular Mujer	58	74	6.79

Tabla 32

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 31.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	415.53	1	415.53	29.20*
Entre Sexo	21.96	1	21.96	1.54
Gestión X Sexo	18.39	1	18.39	1.29
Intragrupos	2148.60	151	14.23	

* $p < .01$

Tabla 33

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el tipo de Gestión y el Sexo.

Variables	Reacciones Personales del Maestro (RP)		
	n	\bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	70	6.27
Particular	74	69	5.53
SEXO			
Varón	33	67	5.40
Mujer	123	68	6.13
COMBINACIONES			
Estatad Varón	17	65	4.68
Estatad Mujer	64	67	6.57
Particular Varón	16	68	5.81
Particular Mujer	58	70	5.46

Tabla 34

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 33.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	202.84	1	202.84	5.81*
Entre Sexo	94.86	1	94.86	2.72
Gestión X Sexo	7.32	1	7.32	0.21
Intragrupos	5273.92	151	34.93	

* $p < .01$

4.1.3 Comparación de las Actitudes del Docente considerando el Tipo de Gestión, la Edad Cronológica y las Interacciones entre ambos.

En lo que respecta a las Actitudes Generales frente a la Enseñanza, tal como se aprecia en las tablas 35 y 36 no se encuentran diferencias en las comparaciones aisladas de tipo de gestión y edad del docente. En cambio si hubo diferencias estadísticamente significativas al .01 por ciento en todas las interacciones (tablas 36 y 37). Cabe destacar que los docentes de colegios particulares de mayor edad y de menor edad mostraron actitudes más favorables frente a la enseñanza que los de colegios estatales en sus respectivas edades.

Según el tipo de gestión los maestros de colegios particulares denotan actitudes más favorables frente a la filosofía y principios de la educación, a la concepción del estatus moral sobre el niño, a la disciplina y reacciones personales, siendo las diferencias significativas al .01 (tablas 38, 39, 42, 43, 45, 46, 47 y 48).

Cuando se comparan las actitudes docentes en las diversas áreas de la Escala de Actitudes según la Edad Cronológica no se registran diferencias estadísticamente significativas, excepto en la Subescala de Estatus Moral (tabla 43).

En el área de Estatus Moral todas las interacciones son significativas y las actitudes son más favorables para los docentes de colegios particulares independientemente de la edad. Sólo una de las seis posibles interacciones no es significativa, no existiendo diferencias en los docentes de colegios particulares según la edad (tablas 42, 43 y 44). También se aprecian efectos de interacción significativa del tipo de gestión y edad del maestro sobre las Reacciones Personales del maestro en las siguientes combinaciones, los de menor edad y mayor edad de colegios particulares tienen actitudes más favorables que los de colegios estatales menores y mayores, lo que prima es el tipo de colegio en que labora el maestro. Asimismo, los de estatales mayores y particulares mayores expresan reacciones personales más positivas frente a sus alumnos que los de estatales menores (tablas 47, 48 y 49).

Tabla 35

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica.

Variables	n	Puntaje Total (PT)	
		\bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	337	23.20
Particular	74	352	25.81
EDAD			
Menor	81	343	25.07
Mayor	74	346	26.15
COMBINACIONES			
Estatad Menor	17	339	23.21
Estatad Mayor	64	334	23.24
Particular Menor	16	349	26.44
Particular Mayor	58	356	27.55

Tabla 36

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 35.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	8460.52	1	8460.52	- 0.07
Entre Edad	385.05	1	385.05	0.00
Gestión X Edad	20871253.64	1	20871253.64	-175.62*
Intragrupos	- 17945399.72	151	- 118843.71	

* $p < .01$

Tabla 37

Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de las Interacciones significativas Tipo de Gestión y Edad Cronológica del Maestro.

Comparaciones	Muestra Total (MT)	
	gl.	t
Estatad Menor x Estatal Mayor	79	3.76*
Particular Menor x Particular Mayor	72	- 8.64*
Estatad Menor x Particular Menor	84	- 5.69*
Estatad Mayor x Particular Mayor	67	- 23.21*
Estatad Menor x Particular Mayor	88	- 11.81*
Estatad Mayor x Particular Menor	63	- 10.87*

*p < .01

Tabla 38

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica.

Variables	Principios de Filosofía y Educación (FE)		
	n	\bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	66	5.73
Particular	74	69	5.86
EDAD			
Menor	81	68	5.56
Mayor	74	67	6.41
COMBINACIONES			
Estatad Menor	17	67	5.23
Estatad Mayor	64	65	6.39
Particular Menor	16	69	5.86
Particular Mayor	58	69	5.93

Tabla 39

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2

Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 38.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	374.42	1	374.42	11.36*
Entre Edad	0.02	1	0.02	0.00
Gestión X Edad	56.05	1	56.05	1.70
Intragrupos	4976.18	151	32.95	

* $p < .01$

Tabla 40

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica.

Variables	Principios de Conducta y Desarrollo Infantil (CD)		
	n	\bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	67	6.77
Particular	74	68	7.50
EDAD			
Menor	81	67	7.30
Mayor	74	67	7.02
COMBINACIONES			
Estatad Menor	17	67	7.05
Estatad Mayor	64	65	6.18
Particular Menor	16	67	7.83
Particular Mayor	58	69	7.16

Tabla 41

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 40.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	83.86	1	83.86	1.66
Entre Edad	1.81	1	1.81	0.04
Gestión X Edad	158.75	1	158.75	3.15
Intragrupos	7620.20	151	50.46	

Tabla 42

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los
Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión
y la Edad Cronológica.

Variables	n	Estatus Moral (EM)	
		\bar{x}	DS
GESTION			
Estatat	81	68	7.35
Particular	74	73	8.61
EDAD			
Menor	81	71	7.58
Mayor	74	70	9.11
COMBINACIONES			
Estatat Menor	17	69	6.76
Estatat Mayor	64	66	7.99
Particular Menor	16	73	8.05
Particular Mayor	58	72	12.65

Tabla 43

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 42.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	880.03	1	880.03	123.95**
Entre Edad	40.87	1	40.87	5.76*
Gestión X Edad	150.80	1	150.80	21.24**
Intragrupos	1071.70	151	7.10	

** $p < .01$

* $p < .05$

Tabla 44

Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de
las Interacciones significativas Tipo de Gestión y Edad
Cronológica del Maestro.

Comparaciones	Estatus Moral (EM)	
	gl.	t
Estatat Menor x Estatat Mayor	79	3.90**
Particular Menor x Particular Mayor	72	1.02
Estatat Menor x Particular Menor	84	- 2.52*
Estatat Mayor x Particular Mayor	67	- 10.34**
Estatat Menor x Particular Mayor	88	- 3.19**
Estatat Mayor x Particular Menor	63	- 8.14**

** $p < .01$

* $p < .05$

Tabla 45

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica.

Variables	n	Disciplina (D) \bar{x}	DS
GESTION			
Estatad	81	70	6.04
Particular	74	73	6.68
EDAD			
Menor	81	70	6.80
Mayor	74	73	5.98
COMBINACIONES			
Estatad Menor	17	70	6.62
Estatad Mayor	64	71	4.99
Particular Menor	16	71	6.96
Particular Mayor	58	75	5.96

Tabla 46

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2
Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 45.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	416.41	1	416.41	10.65*
Entre Edad	302.46	1	301.46	0.78
Gestión X Edad	- 20.27	1	- 20.27	- 0.52
Intragrupos	5905.88	151	39.11	

*p < .01



Tabla 47

Medias y Desviaciones Estándares de las Actitudes de los Docentes de Primaria considerando el Tipo de Gestión y la Edad Cronológica.

Variables	Reacciones Personales del Maestro (RP)		
	n	\bar{x}	DS
GESTION			
Estatal	81	70	6.27
Particular	74	69	5.53
EDAD			
Menor	81	68	6.49
Mayor	74	68	5.46
COMBINACIONES			
Estatal Menor	17	66	6.58
Estatal Mayor	64	68	6.71
Particular Menor	16	69	6.00
Particular Mayor	58	69	5.14

Tabla 48

Prueba F aplicada al Análisis de Varianza para un Diseño Factorial 2 x 2 Modelo Fijo para los Datos de la Tabla 47.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl.	Media de los Cuadrados	F
Entre Gestión	202.84	1	202.84	7.05*
Entre Edad	64.43	1	64.43	2.24
Gestión X Edad	4078.78	1	4078.78	141.72**
Intragrupos	4346.05	151	2.78	

** $p < .01$

* $p < .05$

Tabla 49

Valores del test "t" para las Comparaciones de Medias de las Interacciones significativas Tipo de Gestión y Edad Cronológica del Maestro.

Comparaciones	Reacciones Personales del Maestro (RP)	
	gl.	t
Estatad Menor x Estadad Mayor	79	- 2.99**
Particular Menor x Particular Mayor	72	0.00
Estatad Menor x Particular Menor	84	- 3.33**
Estatad Mayor x Particular Mayor	67	- 2.22*
Estatad Menor x Particular Mayor	88	- 4.55**
Estatad Mayor x Particular Menor	63	- 1.47

** $p < .01$

* $p < .05$

4.1.4 Relación entre el Tiempo de Servicio y las Actitudes del Docente frente a la Enseñanza

Se asume que a mayor tiempo de servicio del docente tendrá actitudes más favorables frente a la enseñanza, esto ocurre sólo en la Muestra Total para la relación con el puntaje total de la escala $r_{xy} = 0.15$ significativa al cinco por ciento aun cuando esta correlación sea baja. Lo mismo se da

cuando se correlaciona el tiempo de servicio con las actitudes del docente frente a la disciplina $r_{xy} = 0.25$ significativa al .05 (tabla 50).

Tabla 50

Correlaciones entre el Tiempo de Servicio (TS) y la Escala de Actitudes Docentes de Minnesota (M.T.A.I.).

CORRELACIONES	MUESTRA TOTAL r_{xy}	DE COLEGIOS ESTATALES r_{xy}	DE COLEGIOS PARTICULARES r_{xy}
TS - PT	0.15*	0.01	0.05
TS - FE	0.07	- 0.04	- 0.04
TS - CD	0.05	- 0.07	0.08
TS - EM	0.07	- 0.07	- 0.06
TS - D	0.25*	0.19	0.14
TS - RP	0.13	0.05	0.08

* $p < .05$

4.1.5 Comparación de las Actitudes del Docente frente a la Enseñanza considerando la Tenencia de Título

Al compararse las Actitudes Generales del docente frente a la enseñanza no se aprecia diferencias significativas en el Puntaje Total alcanzado por el M.T.A.I., los maestros con título obtuvieron una media de 345 y los que no tenían título 344.

En cambio al contrastarse a ambos grupos de maestros se hallaron diferencias significativas al cinco por ciento en las áreas de FE y CD a favor del grupo de docentes que no tenía título, quizás esto se deba a que el docente independientemente de su titulación ya ha adoptado una concepción sobre los principios y filosofía de la educación y acerca del desarrollo infantil. En cambio, los maestros con título denotaron actitudes más favorables frente a la disciplina y a las reacciones personales frente a los alumnos, siendo éstas áreas las que denotan un mayor compromiso afectivo que cognitivo (tabla 51).

Tabla 51

Medias, Desviaciones Estándares y valores del test " t " para los puntajes alcanzados en el M.T.A.I considerando la Tenencia del Título (TT).

Areas de la Escala	SIN TITULO		CON TITULO		t
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	
	(n = 35)		(n = 120)		
TOTAL	344	28.15	345	25.80	- 1.02
FE	68	5.61	67	6.08	2.13*
CD	68	7.61	67	7.01	1.96*
EM	70	12.13	70	8.58	0.00
D	70	5.75	72	6.74	- 4.08**
RP	67	7.37	68	5.58	- 2.13*

** $p < .01$

* $p < .05$

4.1.6 Modelo Estructural Explicativo de las Relaciones Causales de las Actitudes Docentes frente a la Enseñanza

El modelo teórico de este estudio asume que la concepción del maestro sobre la filosofía de la educación (FE), así como el conocimiento que tenga sobre el desarrollo infantil ejercen efectos causales directos sobre sus actitudes frente a la enseñanza expresadas a través de la apreciación que tenga sobre el estatus moral del niño (EM); la disciplina (D) que debe impartir y las reacciones personales (RP) con respecto al alumno. Además se predice que el concepto del maestro acerca del estatus moral o las reacciones personales que experimente frente al niño predijeron directamente sus actitudes con respecto a la disciplina.

Por otro lado se hipotetiza que el conocimiento que tenga sobre el desarrollo infantil media entre la filosofía y conceptos sobre la educación que adopte y sus actitudes frente a la enseñanza (EM, D y RP).

Asimismo, se asume otros efectos causales indirectos del conocimiento que tenga sobre el desarrollo infantil sobre la disciplina ya sea a través de cómo visualice el estatus moral del niño o de su reacción personal frente a él.

Los datos de las presunciones causales expresadas a través de este modelo teórico son analizadas utilizando la técnica del Path Analysis. Los presupuestos causales son incorporados a un conjunto de ecuaciones estructurales o por medio del diagrama de caminos (Figura 4).

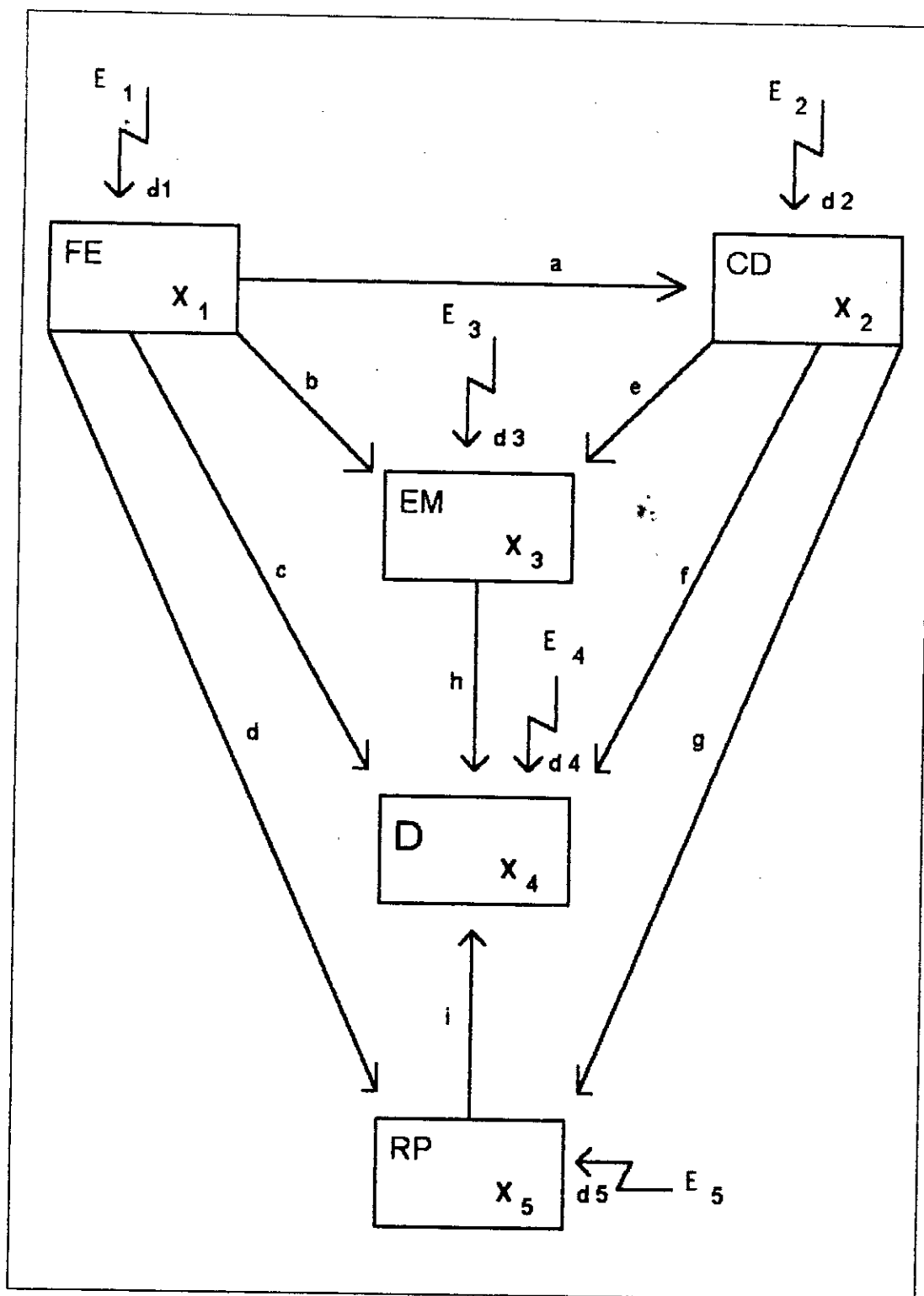


Figura 4. Diagrama de Caminos

a. Ecuaciones del Modelo

A modo de ilustración se tiene como variable endógena o dependiente X_2 (CD); y como variable exógena o independiente X_1 (FE). E representa los efectos residuales en las causas de cada X ; a y d_1 son las rutas que entran a X_2 . Se asume que X_1 y E_1 no se encuentran correlacionadas siendo la ecuación del modelo:

$$X_2 = a X_1 + d_1 E_1$$

Las variables se representan por medio de un puntaje estándar.

La figura 4 ilustra gráficamente el Modelo de Caminos a manera de ejemplo. De los objetivos de este estudio ha sido examinar en qué medida la concepción del maestro sobre la filosofía y principios de la educación ejerce efectos indirectos (X_1) a través del conocimiento de los principios de conducta y desarrollo del niño (X_2) sobre la disciplina (X_4). Esta presunción se ilustra en el diagrama por una flecha de FE a CD y de CD a D. Si bien este modelo asume a modo de ilustración que FE puede tener efectos sobre CD, EM, D y RP, no asume que FE de manera completa determina directamente las otras variables señaladas en el modelo, de allí que los efectos de aquellas variables no indicadas específicamente por el modelo se

han representado por un término de error o residual cuyo símbolo es E. Además en el ejemplo se puede apreciar una cadena causal simple en la cual el efecto de FE sobre D es indirecto estando mediatizado por CD que se desempeña como una variable interviniente.

El Path Analysis brinda las estimaciones numéricas para los efectos directos e indirectos, y los hallazgos corroborarán o no dichos efectos.

b. Supuestos del PATH ANALYSIS

La interpretación de los datos en los modelos estructurales recursivos se basan en los siguientes supuestos:

- b.1 No existe correlación entre las variables latentes (residuales con las variables exógenas. Los errores esperados son 0.
- b.2 Ordenamiento causal de las variables. Se especifica la dirección de las inferencias hipotéticas. Se ha asumido un orden causal débil, es decir si se da alguna inferencia causal deberá ser de variables salientes a variables entrantes y no al contrario. Se presume por ejemplo que FE determine D, pero no a la inversa.
- b.3 La causalidad es recursiva, es decir no se da causación recíproca.

- b.4 Las correlaciones entre las variables independientes y dependientes son lineales y aditivas. Se han excluido relaciones curvilíneas y de interacción (multiplicativas).
- b.5 Homogeneidad de las varianzas dependientes del modelo (supuesto de homocedasticidad).
- b.6 El nivel de medición de las variables se expresa en escalas de intervalo o de razón.
- b.7 Independencia de las perturbaciones o términos de error. Las intercorrelaciones expresadas de las variables latentes con las variables precedentes se espera que sean 0.
- b.8 Baja multicolinealidad entre las variables independientes. Cuando la multicolinealidad es extrema (intercorrelaciones del rango .8 a .10) el análisis de regresión no es recomendable.

c. Coeficientes de Senderos (Path Coefficients):

Los coeficientes Path calculados son valores numéricos que expresan los efectos directos de las variables causales sobre cada una de las variables

dependientes, y los efectos indirectos que fueron obtenidos del conjunto de efectos directos. Los coeficientes Path, se presentan con la letra "P", con dos subíndices: el primero representa el efecto o variable dependiente (efecto) y el segundo la variable independiente (causa) (Pij). Por ejemplo P_{21} significa el efecto directo de la variable X_1 (FE) sobre la variable X_2 (CD).

Los coeficientes residuales (E), señalan la proporción de la varianza en aquella variable no explicada por el Modelo Path. Se estiman a partir de cada R^2 , por medio de la fórmula siguiente: $E = \sqrt{1 - R^2}$, donde R^2 es el cuadrado del coeficiente de correlación de las variables involucradas.

d. Interpretación del Coeficiente Path

La descripción y el análisis de los datos se realiza en base a:

d.1 El análisis de las variables residuales

d.2 La descomposición de las correlaciones orden-cero, que se expresan como la suma de tres componentes:

d.2.1 El efecto causal directo, es decir, el efecto no mediatizado por ninguna de las otras variables incluidas en el modelo.

d.2.2 Los efectos indirectos son los efectos de una variable independiente sobre una variable dependiente a través de una variable interviniente y se obtienen a través del producto de los coeficientes Path correspondientes. En el caso de que hubieran más rutas de los efectos indirectos, se sumarán los productos de las rutas consideradas.

d.2.3 El componente espúreo (no causal) que se halla a través de la descomposición de la covariación en sus partes componentes.

d.3 *El análisis de los coeficientes de correlación simple y de regresión parcial estandarizados.*

e. Análisis de las Variables Residuales

Este análisis se ha realizado tanto para la muestra total como para la muestra de colegios Estatales y Particulares (tabla 52). Así al analizar los resultados que aparecen más adelante en la figura 5 (Muestra Total) el componente residual (E) para X_1 y $X_2 = (.48)^2 = .88$. Es decir, las variables expresadas a través del modelo dan una explicación del 12 por ciento de la covariación, mientras que el 88 por ciento de la variación queda sin explicar.

Tabla 52

Resultados del Análisis de las Variables Residuales del Modelo Estructural de las Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Enseñanza en la Muestra Total, de Estatales y Particulares.

Variables		Muestra Total		Estatales		Particulares	
VI	VD	r_{xy}	E	r_{xy}	E	r_{xy}	E
FE (X ₁) → CD (X ₂)		0.48	0.88	0.41	0.91	0.48	0.84
FE (X ₁) → EM (X ₃)		0.51	0.86	0.50	0.86	0.45	0.89
FE (X ₁) → D (X ₄)		0.26	0.97	0.23	0.97	0.18	0.98
FE (X ₁) → RP (X ₅)		0.35	0.94	0.26	0.96	0.39	0.92

f. Descomposición de las Correlaciones Orden Cero

Se puede apreciar en las tablas 53 a 55 la descomposición de la covariación original para las diversas variables consideradas en el modelo: Efectos Causales Directos o Coeficientes Beta (PATH), Efectos Causales Indirectos o Coeficientes de Regresión Parcial Estandarizados, el Total Causal y No Causal (Componente Espúreo) y los Errores Estándares (EE).

Así mismo gráficamente se representan los coeficientes Path en las figuras 6 al 8. Sólo se describirán los datos significativos.

Se observa en la tabla 53 para la **Muestra Total** que la filosofía y la conceptualización del maestro acerca de los principios de la educación (FE)

tiene efectos causales directos sobre CD ($P_{21} = .52$), EM ($P_{31} = .71$), D ($P_{41} = .28$) y RP ($P_{51} = .36$), y efectos causales indirectos ($P_{21} P_{32} = .32$), ($P_{21} P_{42} = .18$) ($P_{31} P_{43} = .24$) ($P_{21} P_{52} = .23$).

El conocimiento que tiene el maestro acerca de los principios de la conducta y desarrollo infantil (CD) influyen directamente sobre EM ($P_{32} = .62$), D ($P_{42} = .35$), y RP ($P_{52} = .45$). También se dan valores path significativos de EM a D y RP a D e indirectos sobre D ($P_{32} P_{43} = .21$).

En la muestra de docentes de **Colegios Estatales** (tabla 54) se aprecia que la Filosofía y Conceptualización del maestro sobre la educación (FE) explica directamente las variables dependientes CD ($P_{21} = .48$), EM ($P_{31} = .64$), D ($P_{41} = .25$), y RP ($P_{51} = .29$). La concepción del maestro acerca del estatus moral del niño ($P_{32} = .50$), la disciplina ($P_{42} = .45$), dependen directamente del conocimiento sobre los principios de conducta y desarrollo infantil que adopte.

En la muestra de docentes de **Colegios Particulares** (tabla 55) CD ($P_{31} = .65$), D ($P_{41} = .21$) y RP ($P_{51} = .37$) son explicados directamente por la filosofía y principios de la educación que adopte el maestro.

El conocimiento sobre los principios que rigen la conducta (CD) y el desarrollo infantil determina directamente EM ($P_{32} = .62$), D ($P_{42} = .37$) y RP ($P_{52} = .45$).

La concepción sobre la disciplina es explicada directamente por EM ($P_{43} = .31$), RP ($P_{54} = .34$). Sólo se registró efectos causales indirectos a través de las rutas CD ($P_{32} P_{42} = .38$) y ($P_{21} P_{52} = .27$).

Tabla 53

Descomposición de la Covariación Original para las diversas variables consideradas en el modelo: Efectos Causales Directos o Coeficientes Beta (PATH), Efectos Causales Indirectos o Coeficientes de Regresión Parcial Estandarizados, el Total Causal y No Causal (Componente Espúreo) y los Errores Estándares (EE), para la Muestra Total.

MUESTRA TOTAL						
	COVARIACION ORIGINAL	EFFECTOS CAUSALES Directo	Indirecto	TOTAL CAUSAL	NO CAUSAL	ERROR ESTANDAR
	(CORRELACIÓN)	Beta o Path	Coefic. de Regresión Parcial Estandarizado			Espúreo
Variables	(A)	(B)	(C)	(B + C)=(D)	(A) - (D)	(E E)
CD←FE	0.48	0.52*		0.52	- 0.04	0.10
EM←FE	0.51	0.71*	0.32 ^a	1.02	- 0.51	0.11
D ←FE	0.26	0.28*	0.42 ^b	0.71	- 0.45	0.09
RP←FE	0.35	0.36*	0.23 ^c	0.59	- 0.23	0.08
EM←CD	0.53	0.62*	—	0.62	- 0.08	0.09
D ←CD	0.38	0.35*	0.21 ^d	0.56	- 0.18	0.07
RP←CD	0.54	0.45*	—	0.45	0.09	0.07
D ←EM	0.44	0.35*	—	0.35	0.10	0.06
D ←RP	0.38	0.35*	—	0.35	0.03	0.09

a Vía CD (0.32)

b Vía CD (0.18), Vía EM (0.24)

c Vía CD (0.23)

d Vía EM (0.21)

El espacio en blanco significa que no hay ruta indirecta.

Los guiones (—) indican rutas (path) indirectas no significativas.

Tabla 54

Descomposición de la Covariación Original para las diversas variables consideradas en el modelo: Efectos Causales Directos o Coeficientes Beta (PATH), Efectos Causales Indirectos o Coeficientes de Regresión Parcial Estandarizados, el Total Causal y No Causal (Componente Espúreo) y los Errores Estándares (EE), para la Muestra de Colegios Estatales

MUESTRA TOTAL						
	COVARIACION ORIGINAL	EFFECTOS CAUSALES Directo	Indirecto	TOTAL CAUSAL	NO CAUSAL	ERROR ESTANDAR
	(CORRELACIÓN)	Beta o Path	Coefic. de Regresión Parcial Es tandarizado			Espúreo
Variables	(A)	(B)	(C)	(B + C)=(D)	(A) - (D)	(EE)
CD←FE	0.41	0.48*		0.48	- 0.07	0.13
EM←FE	0.50	0.64*	---	0.69	- 0.14	0.14
D ←FE	0.23	0.25*	---	0.25	- 0.01	0.12
RP←FE	0.26	0.29*	---	0.29	- 0.02	0.12
EM←CD	0.47	0.50*	---	0.50	- 0.02	0.12
D ←CD	0.32	0.29*	---	0.27	- 0.03	0.10
RP←CD	0.48	0.45*	---	0.45	0.22	0.10
D ←EM	0.41	0.34*	---	0.34	0.07	0.09
D ←RP	0.30	0.32*	---	0.32	0.01	0.11

Tabla 55

Descomposición de la Covariación Original para las diversas variables consideradas en el modelo: Efectos Causales Directos o Coeficientes Beta (PATH), Efectos Causales Indirectos o Coeficientes de Regresión Parcial Estandarizados, el Total Causal y No Causal (Componente Espúreo) y los Errores Estándares (EE), para la Muestra de Colegios Particulares.

MUESTRA TOTAL						
	COVARIACION ORIGINAL	EFFECTOS CAUSALES Directo	Indirecto	TOTAL CAUSAL	NO CAUSAL	ERROR ESTANDAR
	(CORRELACIÓN)	Beta o Path	Coef. de Regresión Parcial Es tandarizado			Espúreo
Variables	(A)	(B)	(C)	(B + C)=(D)	(A) - (D)	(E E)
CD←FE	0.48	0.61*		0.61	- 0.13	0.15
EM←FE	0.45	0.65*	0.38 ^a	1.03	- 0.58	0.17
D ←FE	0.18	0.21	---	0.21	- 0.03	0.13
RP←FE	0.39	0.37*	0.27 ^b	0.64	- 0.25	0.11
EM←CD	0.55	0.62*	---	0.62	- 0.07	0.13
D ←CD	0.41	0.37*	---	0.37	- 0.05	0.10
RP←CD	0.61	0.45*	---	0.45	0.16	0.09
D ←EM	0.39	0.31*	---	0.31	0.08	0.09
D ←RP	0.41	0.34*	---	0.34	0.07	0.14

a Vía CD (0.38)

b Vía CD (0.27)

El espacio en blanco significa que no hay ruta indirecta.

Los guiones (---) indican rutas (path) indirectas no significativas.

g. Análisis de los Coeficientes de Correlación Simple y Regresión Parcial Estandarizados.

Los coeficientes Path o coeficientes de regresión parcial estandarizados “miden la proporción de la desviación estándar de la variable dependiente que es explicada por una variable independiente con los efectos de todas las otras variables que preceden a cualquiera de las dos variables descartadas” (Land, citado por Anderson, 1974). Para su interpretación Duncan (1966) propone que estos coeficientes Path o Betas deben ser por lo menos el doble de su error para ser considerados estadísticamente significativos.

Los coeficientes Path o efectos causales directos aparecen registrados en las Figuras 5 al 7. En las tablas 53 al 55 se observa que los valores de los coeficientes Path y los coeficientes de regresión parcial estandarizados son más del doble de su error estándar respectivo en los casos significativos estadísticamente y esto ocurre para todos los efectos causales directos tanto en la muestra total, como en las muestras de colegios estatales y particulares, a excepción de FE a EM en el último (figuras 8, 9 y 10). En las mismas tablas aparecen los efectos causales indirectos significativos.

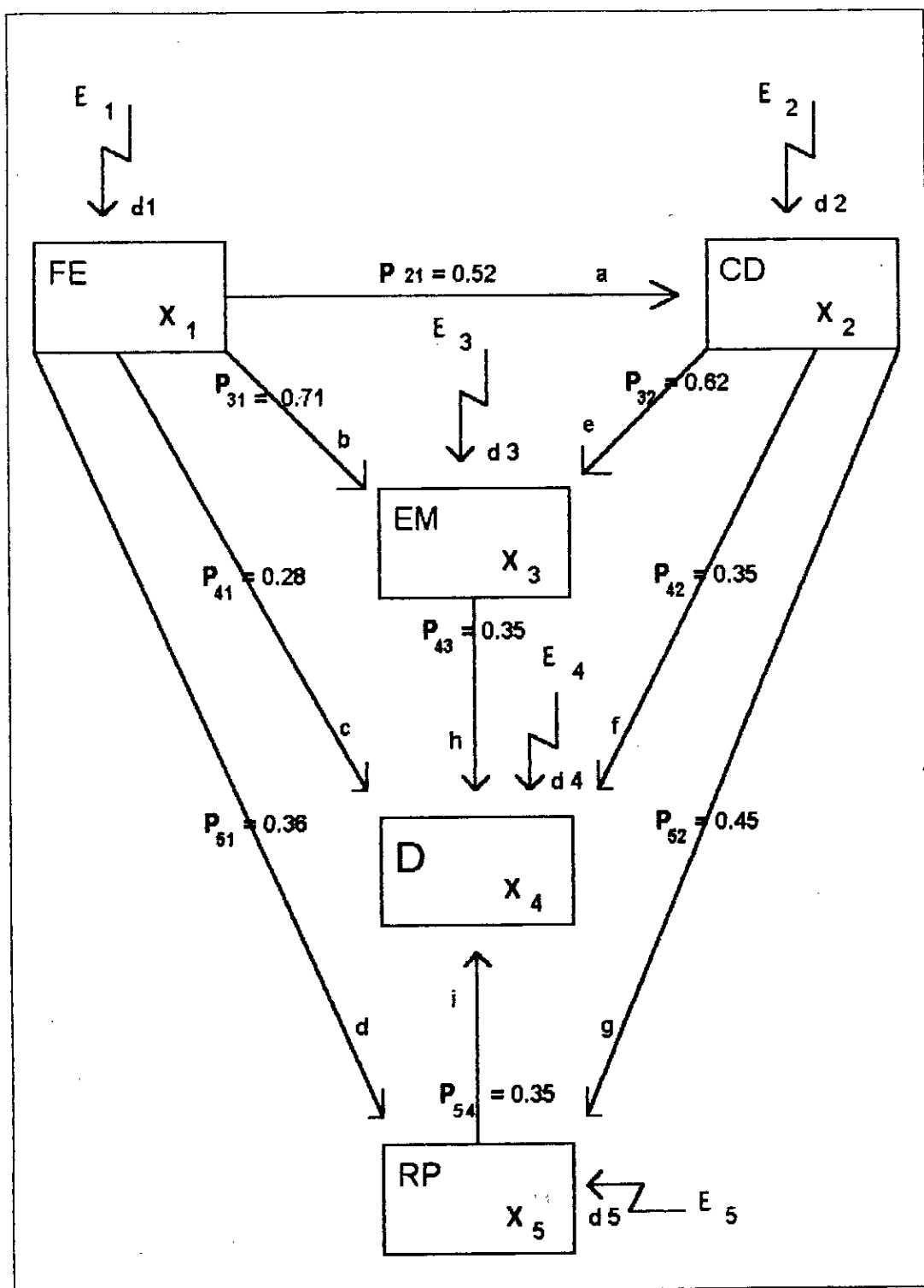


Figura 5. Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra Total

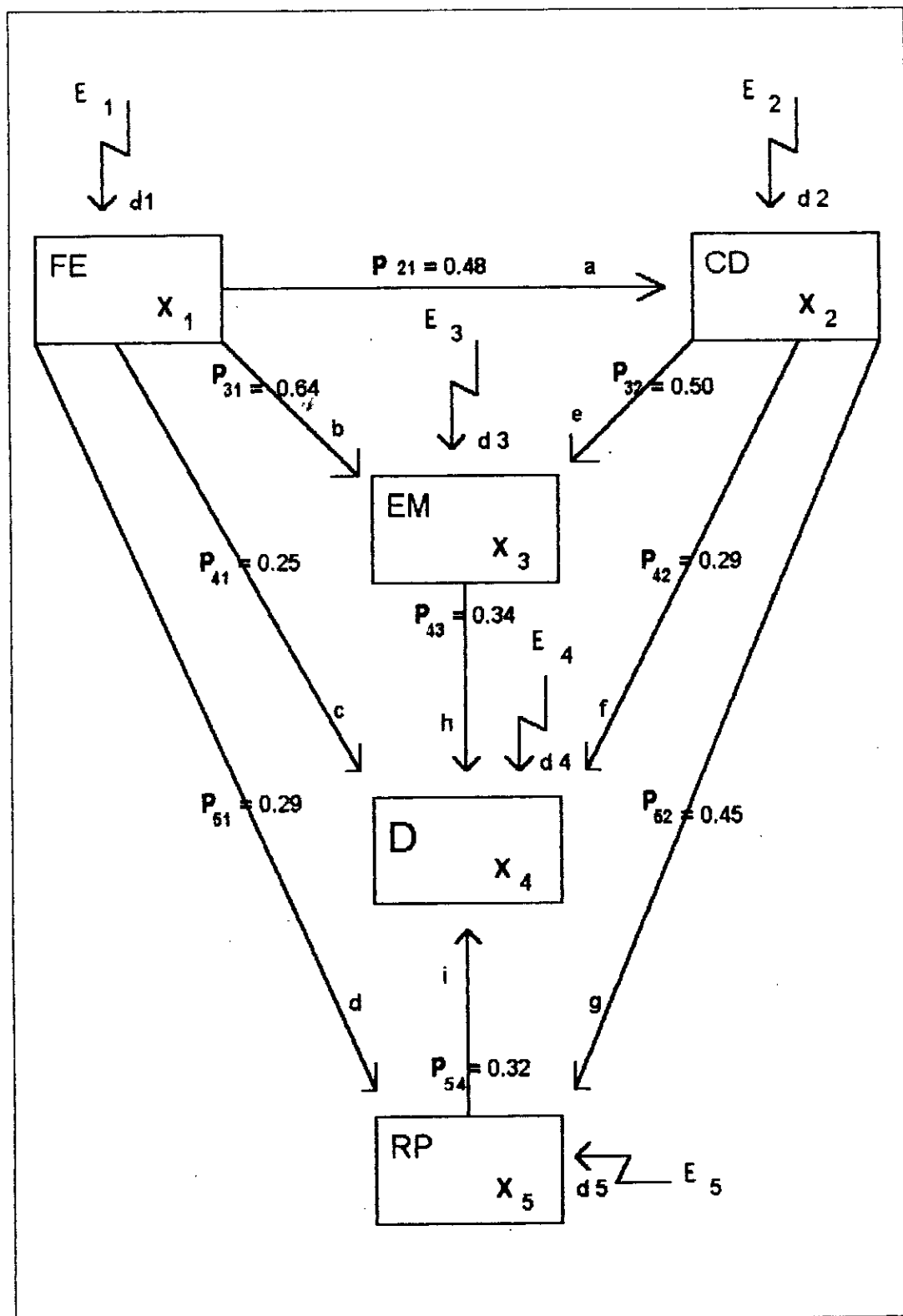


Figura 6. Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra de Colegios Estatales.

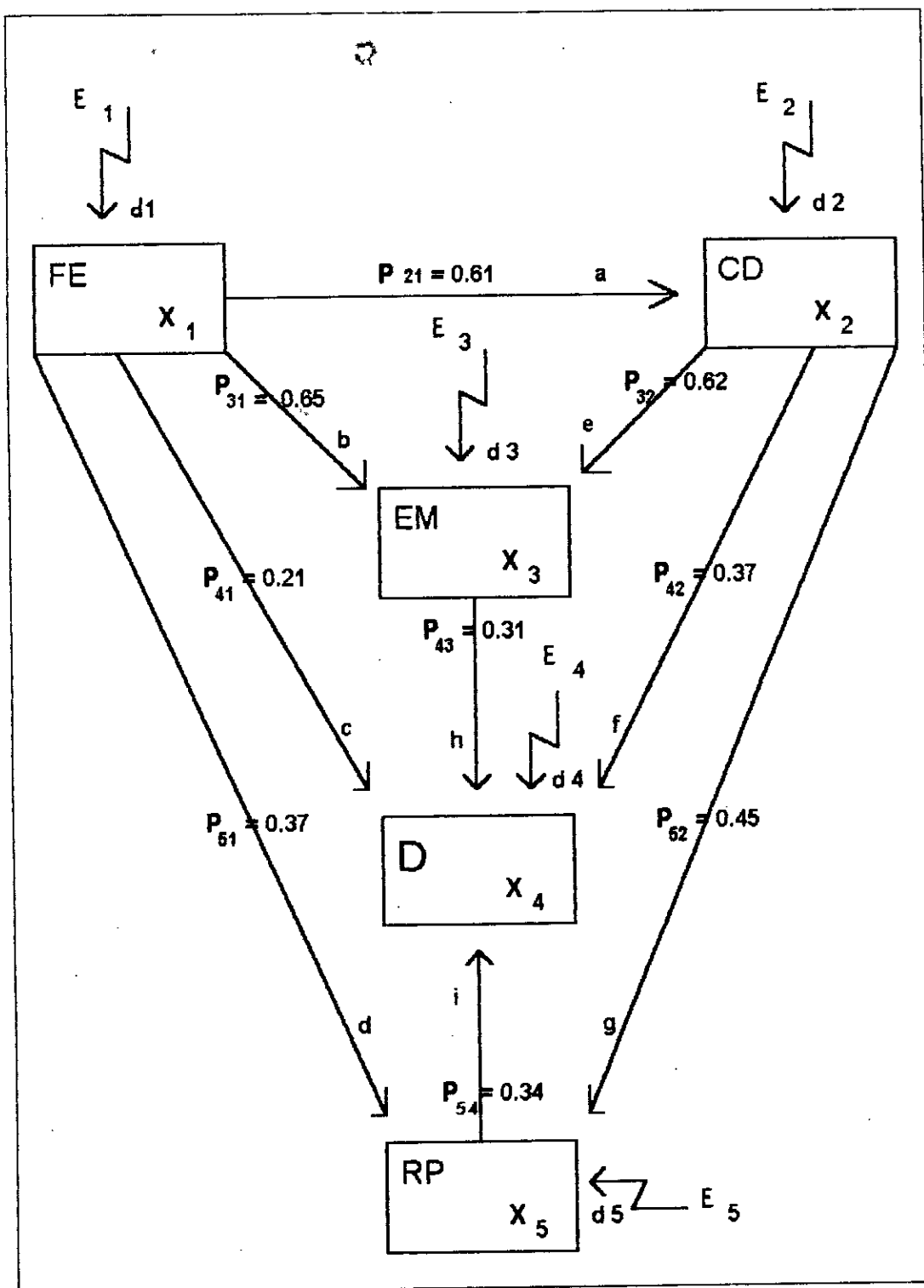


Figura 7. Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra de Colegios Particulares.

CAPITULO 5

DISCUSION DE RESULTADOS

Es muy difícil evaluar en una sola investigación todas las variables que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente el énfasis en este estudio ha sido puesto en el análisis de las actitudes docentes frente a la enseñanza, considerando la edad del maestro, el sexo, la experiencia expresada a través de los años de servicios, la tenencia de título y el tipo de colegio en que trabaja (particular o estatal), habiéndose considerado éstos factores como elementos básicos a ser considerados en toda evaluación cuyos resultados permitan hacer recomendaciones para mejorar la calidad de la educación.

Las actitudes del docente de primaria están condicionadas por el rol que la sociedad espera que cumpla la mujer en la educación del niño, no sólo como maestra sino también como madre a diferencia del docente varón de

quien se espera fundamentalmente que su rol sea "enseñar" poniéndose énfasis en el aspecto cognoscitivo de la actitud.

Esta presunción se refleja en los resultados habiéndose observado que las docentes mujeres expresan actitudes generales más favorables frente a la enseñanza que los varones sobre todo en la manera cómo conciben la disciplina en la clase. Aún en el análisis de la interacción sexo y edad son los grupos de mujeres, tanto las de mayor como las de menor edad las que denotan una concepción sobre el estatus moral del niño más positivo.

Cuando se analiza el tipo de gestión, los docentes de colegios particulares exhiben actitudes generales más favorables, en especial en lo referente a la filosofía y principios de la educación, al concepto de como el niño emite juicios morales y también sus reacciones personales son más saludables frente a sus alumnos.

Además se dan efectos combinados estadísticamente significativos del tipo de gestión y edad sobre la enseñanza, el estatus moral y las reacciones personales del docente para todas las combinaciones posibles favoreciendo a las actitudes de los docentes de colegios particulares dentro de los grupos de mayor o menor edad.

Estos resultados quizás se puedan atribuir al contexto social y cultural en que se desenvuelven los docentes de colegios particulares quienes

probablemente tienen un estereotipo del alumno de escuelas privadas como más inteligente, de conducta más saludable y apropiada que el de colegios estatales, este hecho los predispone en favor de los primeros creando un ambiente de simpatía alrededor del objeto de la actitud. Estos hallazgos coinciden con el estudio realizado por Campos, E. (1992).

Por otro lado, también se ha apreciado que a mayor tiempo de servicio las actitudes del docente frente a la enseñanza y en especial en cuanto a la disciplina también mejoran. En cuanto a la tenencia de título, los docentes que no lo poseían tenían una actitud más favorable en cuanto a la filosofía y principios de la educación y al conocimiento sobre el desarrollo y la conducta infantil, a diferencia de los maestros con título que presentaron actitudes más favorables en cuanto a la disciplina y a sus reacciones personales frente a los alumnos, posiblemente porque éstas áreas demandan más un compromiso afectivo que cognoscitivo.

En base a éstos hallazgos y a las correlaciones significativos existentes entre las diversas áreas de la Escala de Actitudes de Minnesota para Maestros, la autora del presente trabajo ha presentado un modelo estructural explicativo de las actitudes del docente frente a la enseñanza expresadas a través de Estatus Moral, Disciplina y Reacciones Personales (variables endógenas) influidas por la concepción sobre la filosofía y principios de la

educación y del conocimiento acerca de la conducta y desarrollo del niño (variables exógenas).

Al analizar el modelo de relaciones causales cuyos resultados han sido presentados en las tablas 53 al 55 y en la figuras 5 al 7, se observa que para la **Muestra Total** la filosofía y conceptualización del maestro sobre los principios de la educación (FE) tiene efectos causales directos sobre el conocimiento acerca del desarrollo infantil (CD), disciplina (D), estatus moral (EM) y reacciones personales (RP) e indirectos de FE sobre EM, de FE sobre D, de FE sobre RP a través de CD, y de FE sobre D a través de EM.

El conocimiento que tiene el docente sobre los principios de la conducta y desarrollo del niño influye directamente sobre el estatus moral , disciplina y reacciones personales.

En la muestra de **Colegios Estatales** se mantiene el modelo al igual que de la muestra total, excepto que las rutas indirectas no fueron significativas, y sólo en la de **Colegios Particulares** el efecto causal directo de los principios de filosofía y educación a disciplina no fue significativo.

Los resultados se exhiben con mayor precisión y objetividad en las figuras 8 al 10. En las dos primeras el diagrama se mantiene igual al modelo estructural propuesto para la muestra total y para la de colegios estatales; en cambio sólo sufre una variación el diagrama de los colegios particulares porque la ruta directa de los principios de filosofía y educación a disciplina fue eliminada ya que el coeficiente Path hallado no fue significativo.

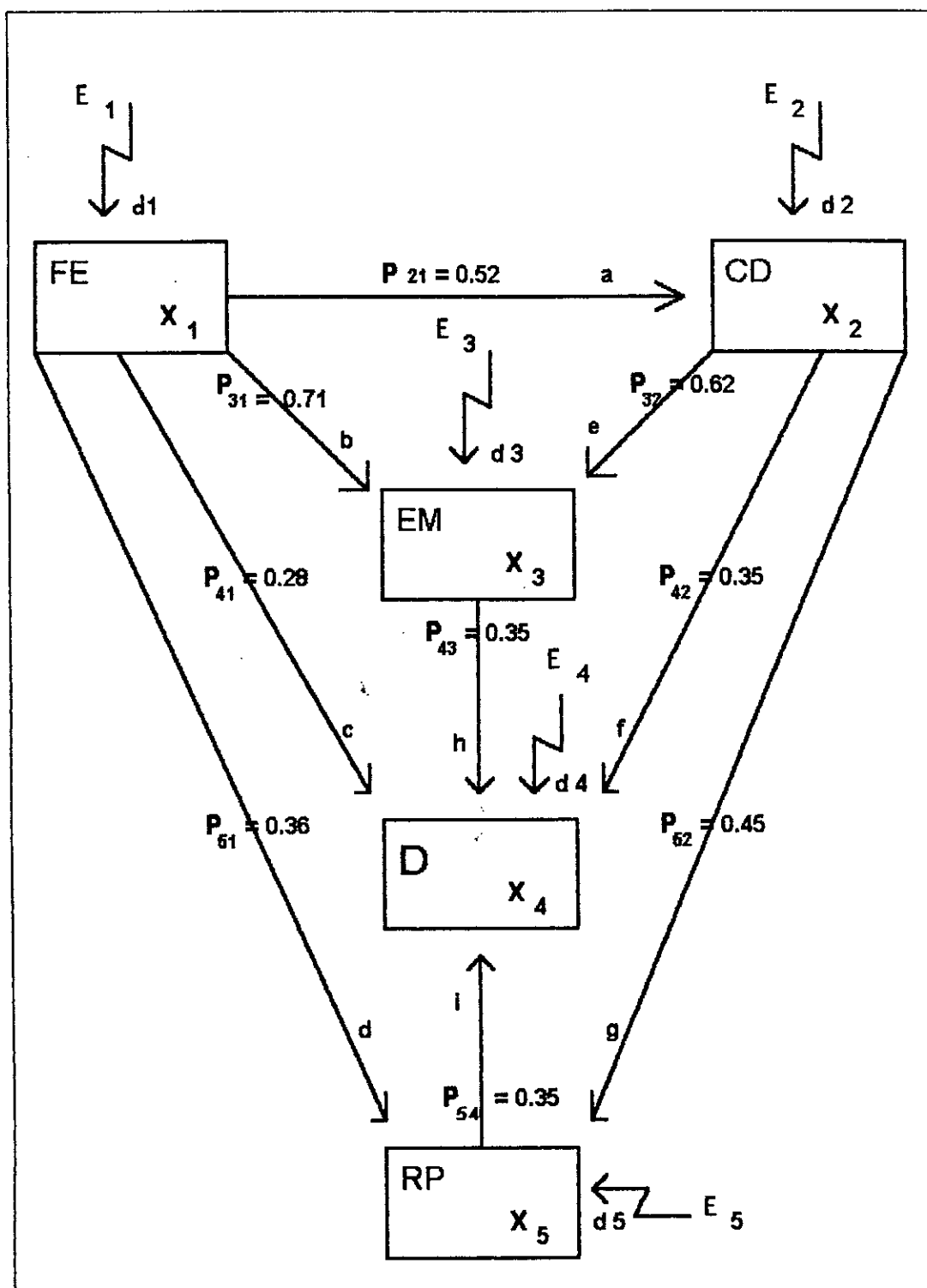


Figura 8. Resultado: Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra Total.

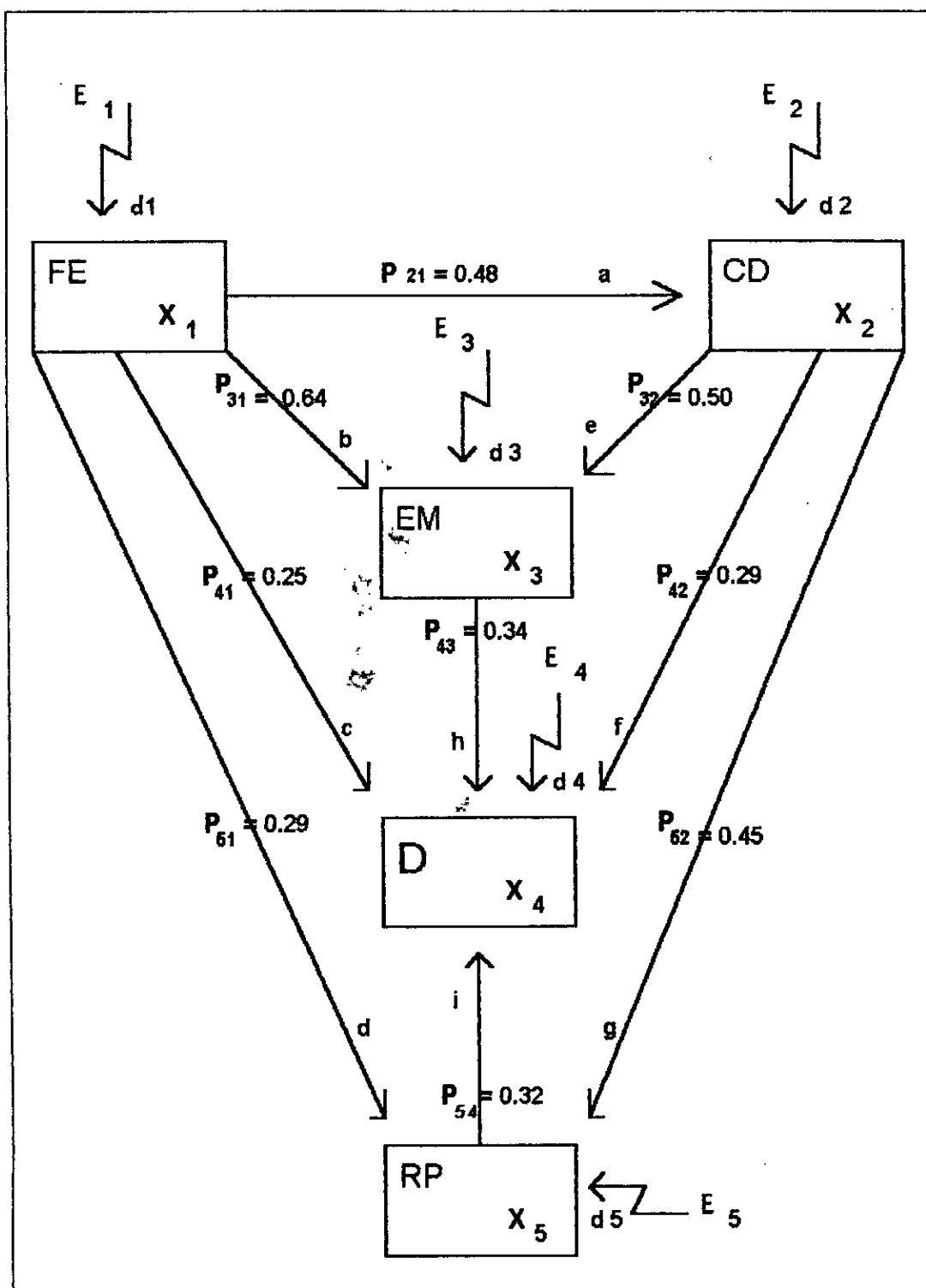


Figura 9. Resultado: Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra de Colegios Estatales

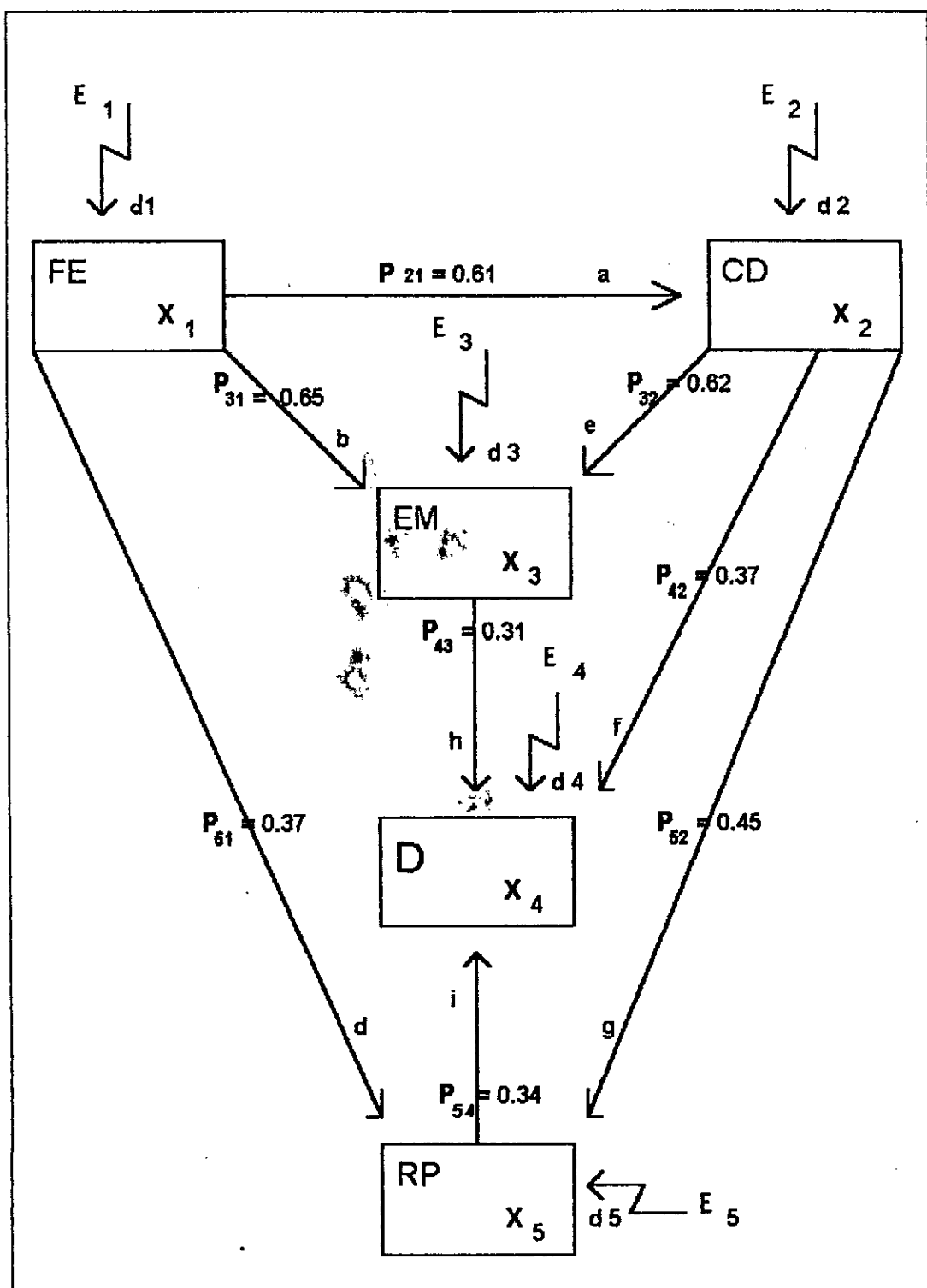


Figura 10. Resultado: Modelo de Relaciones Causales de las Actitudes Docentes en la Muestra de Colegios Particulares.

RESUMEN

La eficiencia y de modo especial la eficacia de un sistema han estado ligados a la calidad de la educación y para evaluarla se pueden considerar determinados factores que participen en el proceso de enseñanza - aprendizaje y que básicamente están referidos a los factores personales del maestro, del alumno y del contexto social (comunidad, padres de familia y colegio) a los cambios conductuales en el alumno, en el maestro y los efectos sobre la Escuela y la comunidad; y factores del proceso vinculados con el comportamiento del maestro, de los alumnos y a las interacciones que se suscitan entre ambos.

El propósito de este trabajo ha sido evaluar un aspecto de la calidad de la educación por la vía del docente, específicamente se han analizado las actitudes docentes frente a la enseñanza asociados a la edad del maestro, al sexo, experiencia docente, tenencia de título profesional y al hecho de trabajar en un colegio estatal o privado. Sobre la base de esta evaluación ha sido factible construir un modelo teórico explicativo de las actitudes docentes frente a la enseñanza y los resultados permitirán a futuras investigaciones desarrollar propuestas de programas de prevención que permitan mejorar la calidad de la educación.

Este estudio da respuesta entre otras a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las contribuciones significativas y posibles cuando se considera que el concepto del maestro sobre los principios y filosofía de la educación (FE) tiene efectos causales directos sobre el conocimiento que tiene acerca del desarrollo infantil (CD), la apreciación del estatus moral del niño (EM), la disciplina (D) y las reacciones personales del docente (RP)?
2. ¿Cuáles son los efectos causales indirectos que ejerce la filosofía y principios de la educación (FE) que tiene el maestro a través del conocimiento del desarrollo infantil (CD) sobre las actitudes frente a la enseñanza, estatus moral del niño (EM), disciplina (D) y reacciones personales (RP).

En base a las interrogantes planteadas se presume:

H_1 : Existirán diferencias significativas en las puntuaciones medias alcanzadas en el Inventario de Actitudes de Minnesota para Maestros (M.T.A.I. - C) y en las áreas que mide: filosofía y principios de la educación, conocimientos sobre desarrollo infantil, estatus moral, disciplina y reacciones personales al compararse a un grupo de docentes considerando las variables: sexo, edad cronológica, tipo de gestión educativa, tenencia del título profesional y la experiencia docente, esto es $u_1 \neq u_2$.

H₂ : La filosofía y principios de la educación adoptados por el maestro, ejercerán efectos causales directos sobre el conocimiento acerca del desarrollo infantil, estatus moral, la disciplina y las reacciones personales.

H₃ : Existirán efectos causales directos del conocimiento que tiene el maestro del desarrollo infantil sobre las concepciones del estatus moral, la disciplina y las relaciones personales con respecto al alumno.

H₃ : Existirán efectos causales indirectos del concepto del maestro a través del conocimiento del desarrollo infantil sobre las actitudes frente a la enseñanza (EM, D y RP).

Para poder contrastar las hipótesis planteadas se aplicó el Inventario de Actitudes Docentes de Minnesota (M.T.A.I.) a una muestra de 155 sujetos (33 varones y 122 mujeres) que fueron seleccionados al azar de 13 USES de Lima Metropolitana mediante un muestreo no probabilístico de carácter intencionado.

La investigación ha sido de tipo descriptivo comparativo y correlacional empleando además un modelo de inferencias causales construido sobre la base de datos no experimentales considerándose como variables exógenas

(VI) la Concepción de la Filosofía y Principios de la Educación (FE) y el Conocimiento del Desarrollo Infantil (CD), y como variables endógenas (VD)

el Estatus Moral (EM), la Disciplina (D) y las Reacciones Personales del Maestro (RP).

Resumiendo los hallazgos principales se encontró que las docentes mujeres expresan actitudes más favorables que los varones, sobre todo en el modo como conciben la disciplina en clase. Los docentes de colegios particulares tienen actitudes más favorables en cuanto a filosofía y principios de la educación, estatus moral y reacciones personales. También se ha apreciado que a mayor tiempo de servicio las actitudes del docente frente a la disciplina también mejoran. En cuanto a la tenencia de título, los docentes que no lo poseían tenían una actitud más favorable en cuanto a la filosofía y principios de la educación y al conocimiento sobre el desarrollo y la conducta infantil, a diferencia de los maestros con título profesional que presentaron actitudes más favorables en cuanto a la disciplina y a sus reacciones personales frente a los alumnos.

En cuanto al modelo causal explicativo este se mantiene igual al modelo estructural propuesto para la Muestra Total y para la de Colegios Estatales. Sólo sufre un cambio el de los Colegios Particulares porque la ruta directa de FE a D fue eliminada, ya que el Coeficiente Path hallado no fue significativo.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio fueron:

1. La media de los puntajes totales en la Escala de Actitudes en los Maestros de Primaria (MTAI) fue mayor para el grupo de mujeres (347) que para los varones, siendo las actitudes frente a la enseñanza más favorables en aquellas.
2. En el área de conocimientos de los principios de la conducta y desarrollo del niño (CD) las mujeres alcanzaron una media de 68 mayor que la de los varones que fue de 65.
3. En el análisis de las interacciones sexo y edad cronológica se hallaron valores significativos en las áreas de Estatus Moral (EM) pero con tendencia a favorecer a las mujeres. Y en relación a la Disciplina, los hallazgos favorecieron a los varones ($\bar{x} = 72$) comparados con los de su mismo sexo menores ($\bar{x} = 69$). Lo mismo ocurrió en el grupo de mujeres, las actitudes de las mayores fue más favorable ($\bar{x} = 73$) que el de las menores ($\bar{x} = 71$).

4. Con respecto a las actitudes globales de los docentes frente a la enseñanza, los maestros de colegios estatales alcanzaron una media de 337 y los de particulares de 352 siendo las diferencias significativas a favor de éstos últimos.
5. En cuanto al sexo las mujeres presentaron actitudes más favorables ($\bar{x} = 347$) que los varones ($\bar{x} = 336$).
6. En las diversas áreas de la escala sólo se encontraron diferencias significativas a favor de los maestros de colegios particulares en las subescalas de EM, D y RP.
7. Las mujeres presentaron actitudes más favorables en cuanto al conocimiento de los principios y desarrollo del niño.
8. Los docentes de colegios particulares de mayor edad y los de menor edad mostraron actitudes más favorables en cuanto a la enseñanza que los de colegios estatales en sus respectivas edades.
9. Según el tipo de gestión los maestros de colegios particulares denotaron actitudes más favorables frente a la filosofía y principios de la educación, a la concepción del estatus moral de niño, a la disciplina y a las reacciones personales.

10. En el área de estatus moral la mayoría de las interacciones son significativas y las actitudes son más favorables para lo docentes de colegios particulares independientemente de la edad.
11. Existe relación significativa entre las actitudes globales del docente de primaria y el tiempo de servicio y también se da una correlación significativa entre éste último con las actitudes frente a la disciplina.
12. En el análisis del modelo de relaciones causales se observó que para la Muestra Total la Filosofía y la Conceptualización del Maestro sobre los Principios de la Educación (FE) tiene efectos causales directos sobre CD, EM, D y RP e indirectos de FE sobre EM, de FE sobre D, de FE sobre RP a través de CD y de FE sobre D a través de EM.
13. El conocimiento que tiene el docente sobre los principios de la conducta y desarrollo del niño influye directamente sobre EM, D y RP.
14. En la Muestra de Colegios Estatales se mantiene el Modelo al igual que el de la Muestra Total, excepto que las rutas indirectas no fueron significativas y solo en la de Colegios Particulares el efecto causal directo de FE a D no fue significativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. Citado por R. Dawes (1983) en Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. México: Limusa, pp.29.
- Ary, D. y Cheser, L. (1982). Introducción a la Investigación Pedagógica. México: Trillas.
- Asch, S. (1952). Social psychology. New York: Prentice Hall.
- Ausubel, D. (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Ausubel, D., Montemayor, R., and Svajian, P. (1977). Theory and problems of adolescent development, 2nd. de. New York: Grune and Stratton.
- Barahona A. y Barahona, F. (1984). Metodología de trabajos científicos. Bogotá: IPLER.
- Barriga, C. y Vidalón, G. (1978). Influencia del docente en el rendimiento del alumno. Lima: INIDE.
- Bogardus, M. (1925). Citado por E. Hollander (1976) en Principios y métodos de psicología social. Buenos Aires: Amorrortu. p. 53 y p. 154.
- Borloud, A. (1938). Principes d' une psychologie des tendances. Paris: Alcan.
- Briones, G. (1982). Métodos y técnicas de investigación para la ciencias sociales. México: Trillas.
- Briones, G. (1987). Curso avanzado de técnicas de investigación social aplicada a la educación. Santiago de Chile: PIIE.
- Campos, E. (1992). Estudio de las actitudes docentes hacia la enseñanza en maestros primarios estatales y particulares. Lima: Instituto de Investigaciones Psicológicas. UNMSM.
- Castillo, A. (1972). Análisis de ítems y confiabilidad del M.T.A.I. (Inventario de Actitudes para Maestros) en una muestra representativa de profesores primarios de Lima Metropolitana. Tesis de Bachiller en Psicología. Lima: UNMSM.
- Cook, W., Leeds, C. and Callis, R. (1947). Measuring the tracking personality educational and psychological meassurement. Psychological Monographs.

- Cook, W., Leeds, C. and Callis, R. (1950). A scale for measuring teacher - pupil attitudes and teacher - pupil rapport. Psychological Monographs, 64, N° 132.
- Dawes, R. (1983). Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. México: LIMUSA.
- De Landsheere, G. (1982). La investigación experimental en educación. UNESCO.
- Delgado, K. et. al. (1991). Formación docente en el Perú. Lima: Magisterial.
- Derpich, C. (1975). Dogmatismo y actitudes hacia la enseñanza en un grupo de estudiantes para profesores de Educación Inicial. Tesis de Bachiller en Psicología. Lima: UNMSM.
- Dicarpio, N. (1987). Teorías de la personalidad. México: Interamericana.
- Festinger, L. y Heider, R. (1958). Citado por A. Rodríguez en Cap. 9, p. 268. De Psicología social en el mundo de hoy de J. Wittaker (1988). México: Trillas.
- Filloux, J. (1986). Personalidad. Buenos Aires: Eudeba.
- Flanders, N. (1967). Influencia del maestro, actitudes y realizaciones. México: Centro Regional de Ayuda Técnica. AID.
- Fraisse, P. y Meili, R. (1972). Psicología de las actitudes. Biblioteca Persona y Sociedad. Buenos Aires: Proteo.
- Gómez, E. (1987). Las actitudes frente a la enseñanza de un grupo de estudiantes para profesores de Educación Inicial. Tesis para optar el Título de Licenciada en Psicología. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Heider, R. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- Jersild, A. (1975). La personalidad del maestro. Buenos Aires: Paidós.
- Jhonson, B. (1955). Citado por P. Fraisse y R. Meili (1967) en Psicología de las actitudes. p. 65. Buenos Aires: Proteo.
- Katz, D. (1960). Citado por D. Robin en Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. México: LIMUSA. p. 29.
- Klausmeier, H. y Goowin, W. (1977). Psicología educativa: habilidades humanas y aprendizaje. México: Harper y Row Latinoamericana.

- Kneller, G. (1972). Introduction to the philosophy of education. New York: John Wiley and Sons.
- Leeds, C. y Cook, W. (1951). The Minnesota Teacher Attitude Inventory Manual. New York: Psychological Co.
- Lembo, J. (1973). ¿Por qué fracasan los profesores?. Madrid: Magisterio Español.
- Li, Ch. (1977). Path Analysis. California: A. Fundt. Pacific, Grove.
- Likert, R. (1930 - 1932): Citado por E. Hollander (1976) en Principios y métodos de psicología social. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 153 - 154.
- Magnusson, D. (1990). Teoría de los tests. México: Trillas.
- Marín, G. (1988). Cap. 8, p. 240. Citado por J. Wittaker en Psicología social en el mundo de hoy. México: Trillas.
- Norman, C. (1951). Citado por K. Young. (1969) en Psicología social de la personalidad. Buenos Aires: Paidós. pp. 39-41.
- Norman, C. (1975). Citado por Ch. Morris en Psicología. Cap. 16, p. 647.
- OEA (1987). Revista de Tecnología Educativa. Vol. X, Nº 2. Santiago de Chile.
- OEA (1989). Revista de Tecnología Educativa. Vol. XI, Nº 2. Santiago de Chile.
- Osgood, C. (1957). Citado por E. Hollander (1976), en Principios y métodos de psicología social. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 155.
- Ribes, E. (1986). Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología. Un modelo integral. México: Trillas.
- Rodríguez, A.. Citado por J. Wittaker (1988) en La psicología social en el mundo de hoy. México: Trillas.
- Rokeach, M. Citado por E. Hollander (1966) en Principios y métodos de psicología social. Buenos Aires: Amorrortu. p.125.
- Romero, E. (1971). Aplicación del M.T.A.I. al grupo de maestros integrantes al Primer Curso de Entrenamiento para la Reforma de la Educación. Tesis de Bachiller en Psicología. Universidad Católica del Perú. Lima.
- Rosenshine, B. (1971). Teaching behaviors and student achievement. Londres: NFER.

Shavelson, R. (1978). A model of teacher and decision making. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, March, 31. Toronto.

Thourstone y Chave (1929). Citado por E. Hollander (1976) en Principios y métodos de psicología social. Buenos Aires: Amorrortu. p. 153.

Triandis, C. (1971). Citado por G. Marín en Psicología social en Cap. 8, p.240 de Psicología social en el mundo de hoy de J. Wittaker (1988). México: Trillas.

Ugarriza, N. (1987). Modelo de Inferencias Causales de las Actitudes de las Madres hacia el Hijo con Retardo Mental. Tesis para optar el Grado de Doctor en Psicología. U.N.M.S.M. Lima-Perú.

Wittaker, J. (1975). La psicología social en el mundo de hoy. México: Trillas.

Young, K. (1969). Psicología social de la personalidad. Buenos Aires: Paidós.

Zapata, J. (1975). Estudio de Actitudes de un grupo de maestros de Educación Inicial por medio del M.T.A.I. Inventario de Actitudes para Maestros de Minnesota. Tesis de Bachiller. Lima: PUC.

ANEXO

INVENTARIO DE ACTITUDES

M.T.A.I. "C"

INVENTARIO DE ACTITUDES

M.T.A.I. "C"

Le pedimos que exprese su opinión personal frente a las 105 afirmaciones. En realidad no existen RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS. Lo que deseamos es obtener su adhesión o rechazo individual a las afirmaciones.

Lea cada oración y decida como opinaría usted acerca de ellas. Responda en la Hoja de Respuestas marcando con un aspa (x) el número que mejor exprese su punto de vista, de acuerdo al siguiente código:

TOTAL ACUERDO	(TA)
DE ACUERDO	(A)
INDECISO	(I)
EN DESACUERDO	(D)
TOTAL DESACUERDO	(TD)

1. Los alumnos que "se hacen los sabidos", probablemente tienen una opinión demasiado alta de sí mismos.
2. Es preferible el tímido al "aventado".
3. La mayoría de los alumnos no aprecian lo que su profesor hace por ellos.
4. Si el profesor ríe con sus alumnos en situaciones graciosas en el salón, la clase tiende a salirse fuera de control.
5. Se debe enseñar a un niño a guardar sus gustos y disgustos para sí mismos.
6. La obediencia ciega en un niño no es deseable.
7. A los alumnos debe exigírseles que estudien más en su casa.
8. La primera lección que un niño necesita aprender es obedecer al profesor sin vacilación.
9. En la actualidad es difícil entender a la juventud.
10. El fracaso de un alumno es rara vez culpa del profesor.
11. Un profesor nunca debe discutir los problemas sexuales con sus alumnos.

TOTAL ACUERDO	(TA)
DE ACUERDO	(A)
INDECISO	(I)
EN DESACUERDO	(D)
TOTAL DESACUERDO	(TD)

=====

12. En la escuela moderna todo resulta muy fácil para los alumnos.
13. No es recomendable que un profesor se agobie con los problemas de los alumnos.
14. Los alumnos esperan demasiada ayuda del profesor en sus lecciones.
15. La mayoría de los alumnos no hacen el esfuerzo necesario para preparar sus lecciones.
16. En la actualidad a demasiados niños se les permite salirse con su gusto.
17. Los deseos de los niños son tan importantes como los del adulto.
18. Al niño se le debe enseñar a obedecer al adulto sin preguntar.
19. El niño "sobrado" generalmente confía demasiado en su habilidad.
20. Los niños tiene la tendencia natural a ir contra las reglas.
21. Un profesor no puede tener mucha fe en las afirmaciones de los alumnos.
22. Algunos niños hacen demasiadas preguntas.
23. No se debe esperar que un profesor maneje a un niño si sus padres son incapaces de hacerlo.
24. Un profesor no debería de reconocer nunca su ignorancia respecto a un tema delante de sus alumnos.
25. La disciplina en la escuela moderna no es tan estricta como debería ser.
26. La mayoría de los alumnos carecen de creatividad.
27. Para mantener una buena disciplina en clase, el profesor debe ser inflexible.
28. Las historias de los niños deben ser castigadas como mentiras.
29. Una buena motivación es comparar críticamente el trabajo de un alumno con el de los otros.

TOTAL ACUERDO	(TA)
DE ACUERDO	(A)
INDECISO	(I)
EN DESACUERDO	(D)
TOTAL DESACUERDO	(TD)

=====

30. Es mejor par un(a) niño(a) ser tímido(a) que andar detrás de las(os) niñas(os).
31. Hoy en día se necesita más de los "chicotazos" de antes.
32. El niño debe aprender que el profesor es el que siempre sabe más.
33. A más libertad en el salón, más desorden.
34. No es recomendable que un profesor sea tolerante con los "vaqueros".
35. Los profesores deben ejercer más autoridad sobre sus alumnos que la que ejercen.
36. Los problemas disciplinarios son la principal preocupación del profesor.
37. El alumno de bajo rendimiento probablemente no está trabajando lo suficiente ni consagrándose al estudio.
38. La mayoría de los niños carecen de la más elemental cortesía hacia los adultos.
39. Los niños agresivos son el mayor problema para el maestro.
40. Muchos profesores no son lo suficientemente severos en su trato con los alumnos.
41. Lo ideal es que los niños deben ser vistos pero no oídos.
42. Es más facil corregir problemas disciplinarios que prevenirlos.
43. En la actualidad los alumnos hacen y dicen demasiadas tonterías en el salón de clase.
44. Los niños son demasiados despreocupados.
45. Los alumnos extranjeros generalmente hacen que la labor del profesor sea más desagradable.
46. Asignar tareas adicionales es frecuentemente un medio efectivo de castigo.

	TOTAL ACUERDO	(TA)
3	DE ACUERDO	(A)
	INDECISO	(I)
	EN DESACUERDO	(D)
	TOTAL DESACUERDO	(TD)

=====

47. Los alumnos deben aprender a respetar a los profesores por el simple hecho de ser profesores.
48. No es necesario que los niños comprendan siempre las razones de lo que se les exige.
49. Los alumnos genralmente no están capacitados para seleccionar sus propios temas de exposición y disertación.
50. Ningún niño debe rebelarse contra la autoridad.
51. Se es demasiado indulgente con los niños.
52. Los problemas disciplinarios rara vez son culpa del profesor.
53. Los niños generalmente tiene dificultad para seguir instrucciones.
54. Actualmente a los niños se les dá demasiada libertad en el colegio.
55. Los niños son incapaces de razonar adecuadamente.
56. El profesor no debe dejar que sus alumnos utilicen términos de jerga o replana.
57. Al niño que se comporta mal, se le debe hacer sentir culpable y avergonzado de sí mismo.
58. El arrojar tizas y borradores requiere siempre de castigos.
59. Existen demasiadas actividades sin valor académico que están siendo introducidas en el curriculum de los colegios modernos.
60. La mayoría de los alumnos no toman en cuenta los deseos del profesor.
61. Los alumnos generalmente son lentos para comprender un tema nuevo.
62. Los profesores tienen la responsabilidad de conocer las condiciones hogareñas de cada uno de sus alumnos.
63. A veces los alumnos pueden ser muy aburridos.
64. Los niños no tienen por que hacer preguntas sobre sexo.

TOTAL ACUERDO	(TA)
DE ACUERDO	(A)
INDECISO	(I)
EN DESACUERDO	(D)
TOTAL DESACUERDO	(TD)

=====

65. A los niños se les debe decir exactamente lo que tienen qué hacer y cómo hacerlo.
66. La mayoría de los alumnos son considerados con sus maestros.
67. No se debe tolerar el cuchicheo de los alumnos.
68. Especialmente a los alumnos tímidos se les debe pedir que se pongan de pie cuando contestan.
69. Los profesores deben preocuparse más por los problemas de conducta.
70. Un profesor no debe dejar nunca la clase en manos de los alumnos.
71. No se puede esperar que un profesor trabaje más allá de su remuneración.
72. Nada puede ser más irritante que algunos alumnos.
73. La falta de aplicación es probablemente una de las causas más frecuentemente de las "jaladas".
74. Hoy en día la gente muy joven es muy frívola.
75. Por regla general los profesores son demasiado indulgentes con sus alumnos.
76. No hay duda que los alumnos lentos agotan la paciencia.
77. El poner notas tiene valor porque implica competencia.
78. A los alumnos les gusta molestar al profesor.
79. Los niños generalmente no piensan por sí mismos.
80. Las reglas y reglamentos de la clase deben ser considerados inviolables.
81. La mayoría de los alumnos flojean y no aprenden a trabajar verdaderamente.

TOTAL ACUERDO	(TA)
DE ACUERDO	(A)
INDECISO	(I)
EN DESACUERDO	(D)
TOTAL DESACUERDO	(TD)

- =====
82. Al alumno a quien se le encuentre escribiendo obscenidades o groserías debe ser castigado severamente.
 83. Un profesor rara vez encuentra niños verdaderamente agradables.
 84. Generalmente hay un mejor modo de hacer el trabajo escolar que debe ser escogido por todos los alumnos.
 85. No es práctico organizar el trabajo escolar en base a los intereses de los niños.
 86. Los niños que no pueden rendir de acuerdo al nivel del colegio deben ser despedidos.
 87. Los niños generalmente son muy preguntones.
 88. Los niños hoy tienen mucha libertad.
 89. Uno debe ser capaz de llevarse bien con cualquier chico.
 90. Los niños no son lo suficientemente maduros para tomar sus propias decisiones.
 91. Es necesario avergonzar a los niños que se comen las uñas.
 92. Los niños pensarían por sí mismos si se les permitiera hacerlo.
 93. No existe excusa alguna para la extrema sensibilidad de algunos niños.
 94. No se puede confiar en los niños.
 95. A los niños se les debe explicar las razones de las restricciones que son impuestas.
 96. A la mayoría de los alumnos no les interesa aprender.
 97. Generalmente los cursos difíciles o "insípidos" son los que harán al alumno el mayor bien o provecho.
 98. Un alumno siempre debería saber lo que se espera de él.

TOTAL ACUERDO	(TA)
DE ACUERDO	(A)
INDECISO	(I)
EN DESACUERDO	(D)
TOTAL DESACUERDO	(TD)

99. Al niño que tartamudea se le debe dar la oportunidad de hablar más frecuentemente.
100. El profesor no debe hacer caso a las quejas del niño que constantemente habla de enfermedades imaginarias.
101. Los profesores no deben esperar que los alumnos los quieran.
102. Mantener la disciplina no es problema tan grande como lo sostienen muchos maestros.
103. Casi todo mal comportamiento del alumno es para molestar al profesor.
104. Uno debe esperar que los alumnos disfruten del colegio.
105. En la valoración de los alumnos, el esfuerzo no debe diferenciarse del rendimiento escolar.

GRACIAS POR SU COLABORACION